

# **KANSRIJK**

## ***VERBETEREN VAN LEERLINGPRESTATIES DOOR SCHOOLONTWIKKELING***

*Thoni Houtveen  
Jantine Kuijpers  
Dortie Mijs*

*Dit onderzoek is gefinancierd uit het budget dat het ministerie van OC&W jaarlijks beschikbaar stelt aan de LPC ten behoeve van het Kortlopend Onderwijsonderzoek (Alliantie Authentiek Leren), dat uitgevoerd wordt op verzoek van het onderwijsveld.*

*Projectnummer: 03.1.1.1.*

Onderwijskunde  
ICO-ISOR Onderwijsresearch  
Universiteit Utrecht

Heidelberglaan 1  
Postbus 80140  
3508 TC UTRECHT

Telefoon: 030 – 253 49 40  
Fax: 030 – 253 23 52  
e-mail: [ipedon@mail.fss.uu.nl](mailto:ipedon@mail.fss.uu.nl)

Website: <http://edu.fss.uu.nl/ico-isor/internereeks.html>

ISOR-rapportnummer 04.03

ISSN 0924-0217  
ISBN 90-6709-067-0

Druk: Drukkerij Zuidam & Uithof B.V. - Utrecht

© 2004 Universiteit Utrecht/Onderwijskunde/ICO-ISOR Onderwijsresearch  
Utrecht University/Dept. of Educational Sciences/ICO-ISOR

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Onderwijskunde/ICO-ISOR Onderwijsresearch.

NO PART OF THIS BOOK MAY BE REPRODUCED IN ANY FORM, BY PRINT, PHOTOPRINT, MICROFILM OR ANY OTHER MEANS WITHOUT WRITTEN PERMISSION OF THE DEPARTMENT.

## INHOUDSOPGAVE

### Hoofdstuk 1 Aanleiding en vraagstelling van het onderzoek

1.1	Inleiding .....	1
1.2	Onderzoeksopzet .....	3
1.3	Opbouw van het rapport .....	5

### Hoofdstuk 2 Oorzaken van en oplossingen voor onderprestaties

2.1	Inleiding .....	7
2.2	Oorzaken van onderpresteren .....	8
2.3	Ervaringen met het verbeteren van zwak Presterende scholen .....	17
2.4	Schoolontwikkeling, professionele ontwikkeling cognities en strategie .....	20
2.5	Het SOP-project als zwak presterende scholen aanpak.....	27

### Hoofdstuk 3 Het SOP-project

3.1	Inleiding .....	31
3.2	Inhoud van de vernieuwing .....	31
3.3	Veranderingsstrategie .....	34
3.4	Begeleidingsaanpak .....	36

## HOOFDSTUK 4 OPZET VAN DE CASEBESCHRIJVINGEN

4.1	Inleiding .....	37
4.2	Stramien case beschrijvingen en gebruikte instrumenten	38

## **HOOFDSTUK 5 CASEBESCHRIJVING SCHOOL A**

5.1	Typering .....	45
5.2	Situatie voor aanvang van het SOP-project.....	45
5.3	Oriëntatie en besluitvorming .....	49
5.4	Opstellen schoolontwikkelingsplan.....	50
5.5	Schoolontwikkeling.....	51
5.6	Maatregelen voor kwaliteitsverbetering op schoolniveau	58
5.7	Ontwikkelingen in de kwaliteit van het leerkrachtgedrag	65
5.8	Leerlingresultaten	73
5.9	Conclusie	81

## **HOOFDSTUK 6 CASEBESCHRIJVING SCHOOL B**

6.1	Typering .....	85
6.2	Situatie voor aanvang van het SOP-project.....	86
6.3	Oriëntatie en besluitvorming .....	90
6.4	Opstellen schoolontwikkelingsplan.....	90
6.5	Schoolontwikkeling.....	91
6.6	Maatregelen voor kwaliteitsverbetering op schoolniveau	98
6.7	Ontwikkelingen in de kwaliteit van het leerkrachtgedrag	104
6.8	Leerlingresultaten	112
6.9	Conclusie	124

## **Hoofdstuk 7 Casebeschrijving school C**

7.1	Typering .....	127
7.2	Situatie voor aanvang van het SOP-project.....	127
7.3	Oriëntatie en besluitvorming .....	131
7.4	Opstellen schoolontwikkelingsplan.....	132
7.5	Schoolontwikkeling.....	132
7.6	Maatregelen voor kwaliteitsverbetering op schoolniveau	140
7.7	Ontwikkelingen in de kwaliteit van het leerkrachtgedrag	146
7.8	Leerlingresultaten	154

7.9	Conclusie	162
-----	-----------	-----

## **HOOFDSTUK 8 CASEBESCHRIJVING SCHOOL D**

8.1	Typering .....	165
8.2	Situatie voor aanvang van het SOP-project.....	165
8.3	Oriëntatie en besluitvorming .....	171
8.4	Opstellen schoolontwikkelingsplan.....	172
8.5	Schoolontwikkeling.....	173
8.6	Maatregelen voor kwaliteitsverbetering op schoolniveau	180
8.7	Ontwikkelingen in de kwaliteit van het leerkrachtgedrag	186
8.8.	Leerlingresultaten	194
8.9	Conclusie	195

## **HOOFDSTUK 9 CASEBESCHRIJVING SCHOOL E**

9.1	Typering .....	197
9.2	Situatie voor aanvang van het SOP-project.....	197
9.3	Oriëntatie en besluitvorming .....	202
9.4	Opstellen schoolontwikkelingsplan.....	203
9.5	Schoolontwikkeling.....	203
9.6	Maatregelen voor kwaliteitsverbetering op schoolniveau	209
9.7	Ontwikkelingen in de kwaliteit van het leerkrachtgedrag	216
9.8	Leerlingresultaten	224
9.9	Conclusie	229

## **HOOFDSTUK 10 CASEBESCHRIJVING SCHOOL F**

10.1	Typering .....	231
10.2	Situatie voor aanvang van het SOP-project.....	231
10.3	Oriëntatie en besluitvorming .....	234
10.4	Opstellen schoolontwikkelingsplan.....	235
10.5	Schoolontwikkeling.....	236
10.6	Maatregelen voor kwaliteitsverbetering op schoolniveau	242

10.7	Ontwikkelingen in de kwaliteit van het leerkrachtgedrag	248
10.8	Leerlingresultaten	255
10.9	Conclusie	263

## **HOOFDSTUK 11 BEGELEIDING VAN HET BOV-PROJECT**

11.1	Inleiding .....	265
11.2	Typering van de scholen .....	266
11.3	Situatie voorafgaand aan het project .....	266
11.4	Is het leerstofaanbod nog toereikend? .....	273
11.5	Hebben niet alle leerlingen alle leerstof aangeboden gekregen? .....	278
11.6	Is er nog sprake van onvoldoende zicht op prestaties? .....	288
11.7	Functioneert de school als organisatie niet? .....	293
11.8	Presteren de leerlingen nog onvoldoende? .....	301
11.9	Uit het dal? .....	302
<b>Literatuur .....</b>		<b>304</b>

## **Hoofdstuk 1**

### **AANLEIDING EN VRAAGSTELLING VAN HET ONDERZOEK**

#### **1.1 Inleiding**

Bij leerlingen met onderwijsachterstanden is extra aandacht voor de kwaliteit en de werkwijzen in de school nodig om de onderwijsprestaties van deze kinderen te verbeteren en de kinderen een succesvolle schoolloopbaan te laten doorlopen. In principe zijn de voorwaarden daarvoor aanwezig. Er is voldoende kennis over en ervaring met effectief onderwijs. Tevens is er voldoende inzicht in de kenmerken van goed kwaliteitsbeleid in de scholen. Ook zijn al gedurende vele jaren extra financiële middelen voor het bestrijden van onderwijsachterstanden ter beschikking gesteld en hebben de lokale besturen in principe voldoende bevoegdheden om sturing te geven aan het bestrijden van achterstanden.

Desondanks constateerden zowel het Sociaal Cultureel Planbureau (1999), als de Inspectie voor het onderwijs (1999; 2000; 2001), dat er een groep scholen bestaat, waar de gemiddelde prestaties van leerlingen over een reeks van jaren beduidend onder het niveau liggen dat bij de betreffende leerlingen verwacht mag worden. Op deze scholen is sprake van onderprestatie. Dit betreft 6,5 procent van alle scholen. Dit blijken met name scholen te zijn in de grote steden, met een hoge concentratie allochtone leerlingen. Zo constateerde de inspectie, dat leerlingen op scholen met een leerling populatie van meer dan 50% allochtone leerlingen, gemiddeld lager scoren dan allochtonen leerlingen met een lage concentratie 1,9 leerlingen. De gemiddelde kwaliteit van 1,9 scholen en van de scholen in de vier grote steden is überhaupt minder hoog dan op andere scholen. Met kwaliteit wordt bedoeld, dat er binnen de school sprake is van een sterk onderwijskundig leiderschap, dat er op school een veilig en ordelijk schoolklimaat heerst, dat er binnen de school een nadruk ligt op de basisvaardigheden, dat de leraren hoge verwachtingen hebben van de prestaties van de leerlingen en dat de vorderingen van de leerlingen regelmatig geëvalueerd worden (Scheerens, 1989). Tenslotte constateerde de inspectie, dat er grote kwaliteitsverschillen tussen 1,9 scholen zijn. De conclusie die uit de inspectierapporten getrokken kan worden luidt dan ook, dat door het voeren van een kwaliteitsbeleid op zwak presterende scholen nog een wereld te winnen zou zijn.

In de Minderhedenrapportage 1999 (SCP,1999) wordt eveneens aangegeven, dat naast het milieu van herkomst, ook de kwaliteit van het onderwijs en met name de kwaliteit van het didactisch handelen van leerkrachten een rol speelt.

Tegen de achtergrond van de constatering dat er een aantal scholen is, juist met veel leerlingen met achterstanden, dat onder de maat presteert en de constatering, dat de kennis over de oorzaken en oplossingen grotendeels beschikbaar is, heeft het Ministerie van OC&W nieuw beleid ontwikkeld om de kwaliteit en effectiviteit op deze scholen te verbeteren. Dit betreft het zogenoemde Onderwijskansenplan (OC&W, 2000). De eerste doelstelling van dit plan is het verbeteren van de voorwaarden voor onderwijskwaliteit en onderwijsresultaten door het analyseren en verbeteren van de schoolpraktijk van een aantal ‘zwarte’ scholen.

Ten behoeve hiervan, is door het CPS een ‘Bouwplan voor een SchoolOntwikkelingsProject (SOP) ontworpen. Het SOP-project is een integraal schoolontwikkelingsproject, waarin alle niveaus in de school betrokken zijn. Het doel van het project is het verbeteren van de leesresultaten van de leerlingen van de groepen 1 tot en met 8, zodat uiteindelijk de score op de Cito eindtoets op het landelijk gemiddelde komt te liggen. Dit doel beoogt men te bereiken, door in de scholen een resultaatgericht zorgmanagement te introduceren dat de school de kennis en middelen moet bieden om de kwaliteitszorg op den duur zelf ter hand te kunnen nemen en te borgen. Het realiseren van omgaan met verschillen in de groep vormt de kern van de zorg voor de leerlingen. Daarnaast zijn op schoolniveau organisatorische voorwaarden gecreëerd om omgaan met verschillen in de groep mogelijk te maken. Dit betreft: het vaststellen van eind- en tussendoelen; het zorgvuldig inplannen van het aanbod voor lezen; het vaststellen van een toetskalender (signaleringsmomenten en –instrumenten); en het vaststellen van de vormgeving van het differentiatiemodel. Tevens is op schoolniveau vastgelegd welke maatregelen getroffen dienen te worden wanneer leerlingen uitvallen en wie daarbij betrokken zijn.

Dit omvat niet alleen omgaan met verschillen in de groep, maar tevens een vangnet aan maatregelen die getroffen dienen te worden, wanneer instructie binnen de groep onvoldoende helpt. De intern-begeleiders worden opgeleid tot leerkracht-coaches.

Het project is gebaseerd op eerder binnen het CPS ontwikkelde schoolverbeteringsprogramma's waarin kennis over het effectief verbeteren



van leerkrachtgedrag en leerling resultaten zijn uitgewerkt (Dijkstra & Van de Vijver, 2000; Vernooy, 1999, 2002). Uit evaluatie van deze programma's is gebleken dat ze ook daadwerkelijk effectief zijn (Van Zoelen & Houtveen, 2000; Houtveen, 2002; Houtveen, Mijs, Vernooy, Van de Grift & Koekebacker, 2003).

In genoemde bouwplan zijn voorstellen uitgewerkt hoe de beginsituatie van de in kaart gebracht kan worden. Tevens worden instrumenten aangereikt (bijvoorbeeld instrumenten voor het maken van foutenanalyses en observatielijsten voor didactisch handelen) waarmee de school sturing kan geven aan de eigen vorderingen en deze tevens kan monitoren.

Bij het uitlijnen van het schoolontwikkelingstraject als geheel maken de scholen gebruik van het model bouwplan. Dit bouwplan wordt schoolspecifiek ingekleurd. Tevens maken de scholen gebruik van de door de projectgroep aangereikte instrumenten en kunnen de scholen rekenen op ondersteuning door de projectgroep. Dit houdt in: studiedagen, het begeleiden van teamvergaderingen en het coachen van de schoolleider en de individuele leerkrachten op de scholen.

Het project wordt uitgevoerd op een zestal onderwijskansen scholen afkomstig uit de vier grote steden. Alle leerkrachten en de schoolleiding zijn in principe bij het project betrokken. Het project kent een looptijd van vier jaar.

## **1.2 Onderzoeksopzet**

De deelnemende scholen hebben behoefte aan evaluatie van hun inspanningen. Tegen die achtergrond heeft het ISOR uit het budget dat het ministerie van OC&W jaarlijks beschikbaar stelt aan de Landelijke Pedagogische Centra ten behoeve van het kortlopend onderwijsonderzoek in 2003 onderzoek gedaan ter beantwoording van de volgende vragen:

1. Leidt deelname aan het Integraal SchoolOntwikkelingsProject (SOP) tot kwaliteitskwaliteitsverbetering van het onderwijs op het gebied van omgaan met verschillen op (Onderwijskansen)scholen? Daarbij gaat het zowel om kwaliteitsverbetering op schoolniveau als op leerkrachtniveau;
2. Zijn er al effecten op leerling-niveau zichtbaar?

Het onderzoek betreft een implementatieonderzoek, waarin wordt nagegaan in welke mate men vorderingen boekt in het verbeteren van de kwaliteit. Ten

behoefte daarvan zijn zowel de schoolleider, als de intern begeleider als de leerkrachten in het onderzoek betrokken. Tevens zijn de leerlingresultaten op het gebied van lezen in alle groepen in kaart gebracht.

Om eventuele ontwikkeling in kwaliteitsverbetering vast te kunnen stellen, is allereerst, voor zover mogelijk, de situatie op de scholen bij aanvang van het project in kaart gebracht. Hierbij is gebruik gemaakt van de RST en IST gegevens van de Inspectie van het Onderwijs, van de schoolontwikkelingsplannen die bij aanvang van het project zijn opgesteld en van de toetsgegevens uit het Cito-leerlingvolgsysteem die door de scholen zelf in de loop van de jaren zijn vastgesteld. In een enkel geval zijn deze gegevens met toestemming van de school bij het Cito opgevraagd. Vervolgens zijn bij de leerkrachten van alle groepen op de zes betrokken scholen in maart 2003 en oktober 2003 metingen uitgevoerd. Elke meting bestaat uit de observatie van een leesles en afname van een schriftelijke vragenlijst. Bij de schoolleider en intern begeleider is op hetzelfde moment een vragenlijst afgenomen. Bij de scholen zijn de toetsgegevens van maart en oktober 2003 en de gegevens over de ses van de leerlingen opgevraagd.

Tevens zijn met de betrokken intern-coördinatoren (SOP-coaches) gesprekken gevoerd om het beeld van de vorderingen te complementeren.

Op basis van de verzamelde gegevens is van elke school een case-beschrijving gemaakt. In elke case wordt ingegaan op de situatie waarin de school zich bevond bij aanvang van het project, en de situatie waarin de school zich bevond in 2003. Deze gegevens zijn zowel per school als over de scholen heen geanalyseerd ter beantwoording van de vraag in hoeverre de kwaliteit van het onderwijs op de betreffende school en de leerling resultaten verbeterd zijn in de tussenliggende periode.

De resultaten van beide metingen zijn mondeling aan de projectgroep teruggekoppeld, zodat zij in hun begeleiding van de scholen hiervan gebruik konden maken.

De gebruikte instrumenten en de resultaten van het onderzoek naar de kwaliteit ervan zijn beschreven in hoofdstuk 3.

### **1.3 Opbouw van het rapport**

Het rapport is zowel bedoeld voor personen werkzaam in de onderwijsbegeleiding als voor (onderwijskansen) scholen die belang hebben bij aanpakken waarmee de kwaliteit van deze scholen verbeterd kan worden. Om deze reden is ervoor gekozen in dit rapport niet alleen aandacht te besteden aan de feitelijke bevindingen van het onderzoek, maar ook aan de oorzaken die aan de achterblijvende leerlingprestaties van deze scholen ten grondslag liggen.

De opbouw van het rapport is als volgt. In hoofdstuk 2 wordt een schets gegeven van het kennisbestand en de theorievorming waarop het 'SchoolOntwikkelingsProject' stoelt. Tevens wordt ingegaan op wat er bekend is over de oorzaken van het achterblijven van de prestaties van scholen. Hoofdstuk 3 omvat een beschrijving van het 'SchoolOntwikkelingsProject'. De hoofdstukken vijf tot en met tien hebben betrekking op de ontwikkelingen in de kwaliteit van het onderwijs op de zes betrokken scholen. Deze case-beschrijvingen worden voorafgegaan door een beschrijving van de opzet van de case-beschrijvingen en van de instrumenten die gebruikt zijn om (een deel van) de benodigde informatie te verkrijgen. Hoofdstuk 11 is een overkoepelend hoofdstuk, waarin de bevindingen over alle scholen tezamen zijn beschreven. We sluiten het rapport af met een nabeschuwing waarin de bevindingen in verband worden gebracht met de in hoofdstuk 2 geschetste oorzaken voor zwak presteren van scholen.



## **Hoofdstuk 2**

### **OORZAKEN VAN EN OPLOSSINGEN VOOR ONDERPRESTATIES**

#### **2.1 Inleiding**

In alle hoog geïndustrialiseerde landen is er aandacht voor het verschijnsel onderprestatie. Dit verschijnsel is een indicatie voor een zeer zwakke opbrengst van een school. De indicator voor onderpresteren wordt door de Inspectie van het Onderwijs berekend over een reeks van drie jaren en is gebaseerd op de gemiddelde prestaties van de leerlingen in groep 8, die tenminste zes jaar op de betreffende school hebben gezeten én die na groep 8 niet naar speciale vormen van voortgezet onderwijs zijn gegaan. Wrang genoeg zijn het veelal scholen die bevolkt worden door risicogroepen zoals allochtonen leerlingen en leerlingen uit achterstandsgezinnen, die voor deze groepen weinig effectief zijn. Dit is ook internationaal het geval.

In reactie daarop is er bij zowel wetenschappers als bij beleidsmakers belangstelling ontstaan voor wat de oorzaken zijn van onderprestatie en voor wat er komt kijken om de resultaten van slecht presterende scholen te verbeteren.

In dit hoofdstuk besteden we achtereenvolgens aandacht aan wat op beide kennis terreinen bekend is. In paragraaf 2.2 staan de oorzaken voor onderpresteren centraal. In paragraaf 2.3 worden de activiteiten beschreven die zwakke scholen zouden moeten ondernemen om de kwaliteit van hun onderwijs te verbeteren, op basis van ervaringen die zijn opgedaan met het verbeteren van zwak presterende scholen. De beschikbare kennis over het tot stand komen van schoolontwikkeling wordt kort belicht in paragraaf 2.4. In paragraaf 2.5 tenslotte wordt nagegaan of de oplossingen die in de literatuur worden voorgesteld om zwak presterende scholen te verbeteren evenals de algemene inzichten over de factoren die van belang zijn bij schoolontwikkeling, zijn opgenomen in het ‘School Ontwikkeling Project’. Daarmee wordt duidelijk in hoeverre van deelname aan het SOP-project, daadwerkelijk verbetering van de prestaties van de betreffende scholen verwacht mag worden.

## **2.2 Oorzaken van onderpresteren**

### **2.2.1 Inleiding**

In deze paragraaf staan de oorzaken voor onderpresteren centraal. Het onderzoek op dit terrein is, ook internationaal, nog in volle gang. Het is daarom nog niet goed mogelijk met zekerheid te zeggen welke zaken nu precies onderpresteren veroorzaken. Aan de andere kant is er wel zeer veel bekend over wat de kenmerken zijn van goede scholen. Het ligt dan ook voor de hand om bij de zoektocht naar de oorzaken van zwak presteren kennis te nemen van deze kenmerken van goede scholen (2.2.2) en meer specifiek van goede scholen in achterstandssituaties (2.2.3) om vervolgens daaruit oorzaken voor onderpresteren af te leiden (2.2.4).

### **2.2.2 Wat kenmerkt goede scholen?**

In een recent door Houtveen en Reezigt uitgevoerde literatuurstudie, zijn een vijftal kernthema's geformuleerd waaraan voldaan zou moeten zijn om goed onderwijs te bieden, waarin tevens rekening gehouden wordt met verschillen tussen leerlingen en met name risicoleerlingen (Houtveen & Reezigt, 2000). Dit zijn:

- Heterogeen groeperen van leerlingen;
- Preventief optreden en vroegtijdig ingrijpen;
- Doelgericht werken;
- Instructie door de groepsleerkracht centraal stellen;
- Het onderwijsaanbod van de verschillende bij het onderwijs betrokkenen op elkaar afstemmen;
- Samenhang aanbrengen in activiteiten op groeps- en schoolniveau.

In het onderstaande wordt op elk van deze kernthema's kort ingegaan.

#### *Heterogeen versus homogeen groeperen van leerlingen*

In Nederland wordt op ruim 90% van de basisscholen gewerkt met het leerstofjaarklassen systeem, waarin kinderen worden geplaatst op grond van hun leeftijd. Dit plaatst de leerkracht per definitie voor de vraag hoe om te gaan met verschillen tussen de leerlingen in behoefte aan instructie- en leertijd. Een veelvuldig gekozen oplossing is het vormen van groepjes van kinderen van verschillende leeftijd die homogeen zijn met betrekking tot het

prestatieniveau op een bepaald schoolvak. Het inrichten van homogeneren groepen blijkt echter voor de zwakke leerlingen niet veel op te lossen. Integendeel: uit onderzoek blijkt, dat bij homogene groepen in het basisonderwijs slechts incidenteel de gemiddelde prestaties vooruit gaan (Gamoran, 1992; Hallam & Toutounji, 1996; Oakes, Gamoran & Page, 1992). Zelfs als de gemiddelde prestaties bij homogene groepen hoger liggen dan bij heterogene groepen, dan komt dit door de goede leerlingen (Kulik & Kulik, 1990; Oakes, e.a., 1992). De zwakke leerlingen presteren in homogene niveaugroepen lager (Gamoran, 1992).

Heterogene groepen hebben over het algemeen minder nadelige effecten voor zwakke leerlingen dan homogene niveaugroepen omdat heterogene groepen door leerkracht en leerlingen niet als langzaam en slecht worden gezien. De relaties tussen zwakke en goede leerlingen in heterogene groepen zijn beter dan tussen zwakke en goede leerlingen in verschillende homogene groepen. In heterogene groepen gelden voor zowel zwakke als goede leerlingen gezamenlijke leerdoelen, gezamenlijke instructie en verwachtingen. Hierdoor wordt in heterogene groepen met name voor zwakke leerlingen een meer stimulerende leeromgeving geboden (Allington, 1995; Slavin, 1996; zie ook Houtveen, Booij, De Jong & Van de Grift, 1999).

Uit de onderzoeksliteratuur komt derhalve een beeld naar voren, waarin het belang van plaatsing van kinderen in heterogene groepen benadrukt wordt en gewezen wordt op de gevaren van vaste homogene groepen, met name voor de zwakke leerlingen. Dit beeld valt overigens nog negatiever uit wanneer gewerkt wordt met volledig individuele leerlijnen. Dit is met name voor zwakke leerlingen af te raden.

Tegelijkertijd is het een gegeven, dat verschillen tussen leerlingen om maatregelen vraagt. Als oplossing wordt het gebruik van flexibele groepeeringsvormen voorgesteld.

#### *Doelgericht werken door preventie en vroegtijdig interveniëren*

De praktijk leert, dat leerachterstanden, als die eenmaal in een behoorlijke omvang opgetreden zijn, zeer moeizaam door middel van remediëren weg te werken zijn. Met name is de ervaring, dat wanneer een kind rond zijn negende jaar nog niet vlot technisch kan lezen, het vrijwel uitgesloten geacht moet worden dat dit nog lukt. Onderzoeksbevindingen bevestigen dit beeld

(Foorman, Francis, Shaywitz, Shaywitz & Fletcher, 1998; Snow, Burns & Griffin, 1998).

In de literatuur wordt daarom gepleit voor een verschuiving van nadruk op remediëren naar een nadruk op preventie en vroegtijdig ingrijpen om de opgelopen achterstand zo snel mogelijk in te halen en alsnog tenminste minimumdoelen bij deze leerlingen te realiseren. Inhalen impliceert versnellen van het leerproces van de zwakke leerling. De verschuiving van remediëren naar preventie brengt derhalve een tweede verschuiving met zich mee, namelijk van een aanpak van kinderen met leermoeilijkheden die een kind een langere tijdsduur geeft (gezien in de tijd) om een vaardigheid te beheersen, naar een aanpak waarin deze kinderen *extra* instructie en leertijd krijgen binnen het tijdsbestek waarin de gemiddelde leerling leert (bijv. Dus niet zes weken langer over de stof doen, maar per week meer tijd aan de stof besteden dan andere kinderen).

#### *Groepsinstructie centraal*

Het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften wordt meestal gegeven door anderen dan de groepsleerkracht (Remedial Teachers, specialisten). De groepsleerkracht is veelal niet degene die de extra instructie die deze kinderen nodig hebben, verzorgt. Een gevolg daarvan is, dat de verantwoordelijkheid voor het onderwijs aan de zwakke leerlingen eveneens verschoven is naar de remedial teacher.

Uit de literatuur blijkt echter, dat de groepsleerkracht de meest belangrijke factor is, als het gaat om slagen of falen van risicoleerlingen in de school (Teddle & Reynolds, 2000). Zij zijn immers verantwoordelijk voor de dagelijkse instructie. Zelfs op scholen met uitvoerige ondersteuningsprogramma's voor zwakke leerlingen en gespecialiseerde leerkrachten, brengen de leerlingen het grootste deel van de tijd door met hun groepsleerkracht.

Tegen deze achtergrond treffen we in de internationale literatuur een sterke tendens aan om in het onderwijs aan zwakke leerlingen de groepsinstructie door de klassenleerkracht centraal te stellen. Deze groepsinstructie dient gericht te zijn op succes voor *alle* leerlingen (Cooper, 1996; Slavin, 1996; Fountas & Pinnell, 1996). Ook tijdens de groepsinstructie zelf dient de leerkracht aandacht te besteden aan verschillen tussen de leerlingen. Extra instructie in een kleine groep (met zwakke leerlingen) en individuele instructie dient gericht te zijn op versnelling van het leerproces, zodat de kinderen hun



achterstand inhalen en aansluiting blijven houden bij de groepsinstructie (Clay, 1991; Cooper, 1996).

#### *Afstemming van het onderwijsaanbod*

Met uitzondering van onder meer dyslectische kinderen, geldt dat zwakke leerlingen niet zozeer op een andere wijze leren dan de gemiddelde of betere leerling, maar dat zij hiervoor meer tijd en structuur nodig hebben. Wanneer anderen dan de groepsleerkracht ingeschakeld worden bij het onderwijs aan bepaalde leerlingen (bijvoorbeeld een remedial teacher), dient tijdens deze extra instructie geen andere inhoud en/of een andere aanpak aangeboden te worden dan tijdens de instructie binnen de groep. Uiterekend van de zwakke leerling wordt anders hierdoor een extra inspanning verwacht (dubbel leren). Het werken met verschillende didactische aanpakken werkt bovendien verwarrend.

#### *Samenhang in activiteiten op school- en groepsniveau*

Ook al vormt de leerkracht de spil, de voorwaarden op schoolniveau zijn tevens belangrijk. Het onderwijs is pas effectief wanneer er sprake is van een samenhangend geheel van maatregelen op school- en klasniveau. Effectief onderwijs geven dient de verantwoordelijkheid van het gehele team te zijn. Met name de schoolleiding dient te stimuleren, dat er door het team afspraken gemaakt worden over de condities die vervuld moeten worden om effectief onderwijs te kunnen geven. Het gaat dan om een aantal nauw met elkaar verbonden zaken als:

- *Het pedagogisch klimaat.*

Het is van groot belang voor het zelfvertrouwen en de schoolloopbaan van kinderen dat ze vooral in het begin van hun schoolloopbaan succeservaringen opdoen. Dit geldt in het bijzonder voor het leren lezen in groep 3 (Slavin, 1996). Teleurstellende ervaringen in het begin van de schoolloopbaan tasten zowel de verwachtingen die het kind van de school heeft als zijn zelfvertrouwen aan, met vaak negatieve gevolgen voor het verloop van de schoolloopbaan.

Een tweede aspect van het pedagogisch klimaat is dat leerkrachten hoge verwachtingen hebben van de effecten van hun onderwijs, waarbij men ervan uitgaat, dat alle kinderen de basisvaardigheden kunnen leren (met uitzondering van een zeer klein percentage dat te grote fysieke tekortkomingen heeft).

- *Prioriteit voor taal/lezen in de onderbouw*  
Kunnen lezen wordt algemeen gezien als de bouwsteen voor het kunnen volgen van de rest van het onderwijs. Om die reden is het vooral voor risicokinderen belangrijk dat in de groepen 1-4 goed en betekenisvol taal-leesonderwijs plaatsvindt, waarbij het leren lezen van de kinderen centraal staat. Daarbij dient het uitgangspunt centraal te staan, dat kinderen leren door ervaring op te doen (kinderen leren lezen door te lezen) en daarbij door meer ervaren personen (de leerkrachten) expliciet ondersteund te worden. Een dergelijke keuze overstijgt uiteraard het niveau van de afzonderlijke groepen en zal door de school als geheel gedragen moeten worden aangezien dit gevolgen kan hebben voor de andere groepen .
- *Kwalitatief goed curriculum*  
De instructie dient plaats te vinden op basis van een goed samengesteld curriculum. Met name doelen, tijdsbesteding en planning zijn daarbij belangrijke aspecten. Ook dient met het curriculum een doorgaande lijn in het leerstofaanbod gerealiseerd te worden. Met name voor de kleuterbouw geldt, dat een juiste keuze van het aanbod op het gebied van beginnende geletterdheid en voorbereidend rekenen, problemen in de hogere groepen kunnen voorkomen (Walmsley & Allington, 1995; Clay, 1993; Slavin, 1996).
- *Het stellen van operationele doelen*  
Het is in het belang van risicoleerlingen dat scholen toetsbare streefdoelen stellen die de kinderen op het eind van de basisschool moeten beheersen. Hierover dienen op schoolniveau afspraken gemaakt te worden.
- *Uitbreiden instructietijd en inzet extra leerkrachten*  
Sommige kinderen hebben meer en intensievere instructie nodig om hun leerproces te versnellen. De groepsleerkracht zal een deel hiervan kunnen realiseren. Daarnaast kan extra individuele ondersteuning noodzakelijk zijn, waarbij de groepsleerkracht hulp krijgt van een extra leerkracht. Over de omvang en organisatie zijn afspraken op schoolniveau noodzakelijk.

- *Continue kwaliteitsbewaking*  
Teams die hun onderwijs effectief willen vormgeven zullen voortdurend moeten nagaan of ze de gestelde doelen ook realiseren. Het leerproces van de leerlingen moet dan ook nauwgezet gevolgd worden. Daarbij is het van belang dat op het niveau van de school een goed beeld opgebouwd wordt van de vorderingen. Deze informatie kan aanleiding zijn extra maatregelen te treffen of het beleid dat de school voert op omgaan met verschillen bij te stellen.

*Een succesvolle aanpak van met name de risicoleerlingen omhelst al met al een complex geheel van factoren, waarvan bovendien alleen in samenhang effect verwacht wordt. De groepsleerkracht vormt in deze aanpak de spil. Op schoolniveau dienen tevens een aantal afspraken gemaakt te worden en in de organisatie geborgd te worden.*

*Zo dienen op schoolniveau afspraken gemaakt te worden over de minimumdoelen die men bij de leerlingen wil bereiken, over de te gebruiken methoden en de doorlopende leerlijn en over de te gebruiken toetsen. Tevens zal op schoolniveau een jaarplanning gemaakt dienen te worden, waarin het leerstof aanbod is vastgelegd en waarin de toetsmomenten en groepsbesprekingen in de tijd onmiddellijk op de toets afnamen volgen. Hierdoor kan de leerkracht optimaal rendement halen uit de gegevens die de toetsen opleveren. Verder is het van belang dat er een duidelijke procedure is, waarin is vastgelegd welke stappen, door wie achtereenvolgens gezet dienen te worden, wanneer de toetsresultaten daar aanleiding toe geven. De schoolleider speelt hierbij een belangrijke initiërende en stimulerende rol.*

### **2.2.3 Goed presterende scholen in achterstandssituaties**

Het lijkt voor de hand te liggen als belangrijke oorzaak voor onderpresteren van scholen de populatie die deze scholen bezoekt aan te wijzen. Immers: het merendeel van de zwak presterende scholen zijn scholen die bevolkt worden door met name allochtone leerlingen en/of leerlingen uit een laag sociaal milieu. Dit geldt niet alleen voor Nederland, maar voor alle westerse hoog geïndustrialiseerde landen. Inmiddels zijn er diverse onderzoeken uitgevoerd waaruit duidelijk wordt, dat wat een school goed maakt, weinig te maken heeft met de sociaal economische achtergrond van de buurt waarin de school staat. Carter (2000) komt tot een opsomming van 7 kenmerken die

scholen die heel goed presteren met kinderen uit kansarme milieus, gemeen hebben, n.l.:

- 1 Een schoolleiding die vrijheid van handelen heeft om veranderingen door te kunnen voeren;
- 2 De schoolleiding hanteert het nastreven van meetbare/operationele doelen om een prestatiegerichte cultuur in de school te realiseren;
- 3 De schoolleiding erkent dat instructiekwaliteit de sleutel is tot het verbeteren van de leerlingresultaten. Binnen de scholen wordt permanent gewerkt aan het verbeteren van het instructiegedrag onder leiding van excellente leerkrachten;
- 4 De vorderingen van de leerlingen worden regelmatig getoetst met genormeerde toetsen. De resultaten worden gebruikt om instructie en aanbod bij te stellen. De schoolleiding stelt zich op de hoogte van de vorderingen, waardoor testen van de leerlingen ook voor de leerkrachten een test wordt;
- 5 Gerichtheid op succes en het opdoen van succeservaringen;
- 6 Schoolleiders die contracten met de ouders sluiten over het geven van hulp aan hun kinderen (b.v. thuis voorlezen of samen lezen);
- 7 De scholen bieden de leerlingen die niet voldoende hebben aan het reguliere programma om de doelen te halen die nodig zijn om naar een volgende groep te gaan, extra tijd. (Carter, 2000, pp 7-11).

Uit een andere studie die uitgevoerd is onder succesvolle scholen in de binnensteden van de Verenigde Staten komt naar voren dat goede scholen zich kenmerken door:

- 1 Sterke en professionele schoolleiding en leerkrachten;
- 2 Een goed uitgelijnd curriculum waarin rekening gehouden wordt met verschillen tussen leerlingen;
- 3 Een onderwijsconcept waarin er vanuit gegaan wordt dat alle kinderen kunnen leren mits ze daarbij voldoende goede instructie ontvangen;
- 4 Het hebben van hoge verwachtingen van de leerlingen;
- 5 Een schoolklimaat waarin leren wordt gestimuleerd;
- 6 Een school die veilig, schoon en goed georganiseerd is;
- 7 Het beschikken over een toetssysteem dat goede instructie en het bieden van een goed aanbod ondersteunt;
- 8 Een hoog niveau van ouder- en buurtbetrokkenheid (Baker, e.a. n.g).

Uit deze studies wordt duidelijk dat er vrij grote overeenstemming is over wat een goede school kenmerkt. Bovendien wordt duidelijk, dat deze kenmerken

weinig te maken hebben met de sociaal economische achtergrond van de buurt waarin de school staat.

#### 2.2.4 Oorzaken voor onderpresteren

Onderzoek naar de oorzaken van onderprestatie is, ook internationaal, nog in volle gang is. Voor de Nederlandse situatie is door Van de Grift (2001) onderzocht wat de mogelijke oorzaken zijn van onderprestatie. Daarbij heeft hij gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksmethodes. De grote databestanden van de schoolbezoeken van de inspectie zijn uitvoerig kwantitatief geanalyseerd op samenhangen van kenmerken van het onderwijsaanbod, het onderwijsleerproces en de condities voor goed onderwijs met de opbrengsten van het onderwijs. Daarnaast zijn schoolbezoekverslagen van tientallen scholen die gedurende drie jaar met onderprestatie kampen, kwalitatief geanalyseerd op mogelijke oorzaken. Verder zijn er ook specifieke bezoeken gebracht aan scholen die kampen met onderprestatie. Tijdens deze bezoeken is samen met schoolleiding en team gezocht naar de oorzaken van onderprestatie. De lessen uit deze grootschalige data-analyses, case-studies en diagnostische gesprekken komt Van de Grift tot vier mogelijke hoofdoorzaken voor het feit dat de opbrengst aan het eind van het basisonderwijs op een aantal scholen gedurende drie jaar beneden het verwachte niveau is:

- a. **Het leerstofaanbod zoals dat in de methoden is vastgelegd, is ontoereikend om er de kerndoelen mee te kunnen bereiken.** Op deze scholen worden methoden voor taal of rekenen gebruikt die niet geschikt zijn om de leerlingen er de kerndoelen van taal en rekenen mee te laten bereiken. De leerlingen krijgen hierdoor de kans niet om te leren wat ze nodig hebben;
- b. **Veel leerlingen hebben niet alle leerstof aangeboden gekregen.** Vaak kan op deze scholen geconstateerd worden, dat meer dan 10 procent van de leerlingen van groep 8 de boekjes voor deze groep niet uit maken. Deze leerachterstand blijkt veelal al veel eerder in de schoolloopbaan opgelopen te zijn. Als achterliggende oorzaak daarvoor wordt op de eerste plaats zwak didactisch handelen van de leerkrachten genoemd, waardoor een aantal leerlingen bij binnenkomst in de volgende jaargroep niet klaar is om het onderwijs in deze groep te volgen. Zwak didactisch handelen uit zich ondermeer in het niet of nauwelijks geven van taalonderwijs in de kleuterbouw: geen begrijpend luisteren, geen auditief lessen, geen woordenschat uitbreiding etc. Het gevolg hiervan is

de veel kinderen over onvoldoende vaardigheden beschikken, om aan het proces van beginnend lezen te beginnen. Een ander voorbeeld van zwak didactisch handelen is het onvoldoende leer- en instructietijd bieden om het technisch lezen in groep 3 onder de knie te krijgen. Ook het onvoldoende inplannen van het aanbod voor technisch lezen, waardoor de methode niet uitgemaakt wordt in groep drie, is een uiting van zwak didactisch handelen met grote gevolgen voor met name de zwakke leerlingen. Deze leerlingen beschikken aan het eind van groep 3 dan over onvoldoende technische leesvaardigheid om vanaf groep 4 het onderwijs in alle ‘talige’ vakken te kunnen volgen. Een andere variant van zwak didactisch handelen betreft onvoldoende afstemming van aanbod en instructie op de leerlingpopulatie en/of op verschillen tussen de kinderen. Een voorbeeld hiervan is het onvoldoende variëren van de leertijd, naar gelang de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Als tweede achterliggende oorzaak voor leerachterstand wordt een verkeerde leerlingenzorg genoemd. Het werken met vaste niveaugroepen en individuele leerlijnen blijken de leerprestaties van zwakke kinderen eerder negatief dan positief te beïnvloeden. Ook kunnen er problemen ontstaan wanneer de remedial teaching te ver af is komen te staan van wat er in de groep gebeurt. Het werken met andere materialen en een andere didactische aanpak dan de leerling in de groep gewend is, leidt voor deze leerlingen veelal tot ‘cognitieve verwarring’ en ‘dubbel leren’.

- c. **De onderwijsgegenden hebben onvoldoende zicht op het niveau van hun leerlingen, waardoor noodzakelijke maatregelen niet getroffen worden.** Vaak hebben leerkrachten van deze scholen geen idee of hun leerlingen presteren op hetzelfde niveau als hun leeftijdgenoten elders in het land, dan wel of sommige kinderen hierbij achterlopen. Dit wordt veelal veroorzaakt door het onvoldoende gebruik maken van landelijk genormeerde toetsen.
- d. **De school heeft langdurig een disfunctionerende schoolorganisatie.** Het gaat hierbij doorgaans om (een combinatie van) de volgende punten: slecht leiding geven; tweespalt in het team of conflicten met het bestuur; geringe teamstabiliteit; inadequaat omgaan met de context (bijvoorbeeld extreme verschuiving of mutatie in de leerling populatie) (Van de Grift, 2001, pp 2-8).

Vergelijking tussen de kenmerken van goede scholen en deze opsomming van oorzaken voor onderpresteren sluiten zeer goed op elkaar aan. Om deze reden

hebben we besloten deze opsomming te gebruiken om de beginsituatie van de aan het SchoolOntwikkelingsProject deelnemende scholen te analyseren. Om vervolgens op basis daarvan de ontwikkeling die we bij de scholen hebben aangetroffen, te kunnen waarderen.

### **2.3 Ervaringen met het verbeteren van zwak presterende scholen**

Er is nog slechts in beperkte mate onderzoek gedaan naar het proces van verbeteren van zwak presterende scholen. Zowel in de Verenigde Staten van Amerika als in het Verenigd Koninkrijk heeft het ministerie van onderwijs onderzoek laten uitvoeren naar de effecten van schoolverbeteringsactiviteiten die erop gericht zijn zwak presterende scholen te verbeteren. Daarin stond steeds het proces van het ombuigen van een zwak presterende school naar een effectieve school centraal.

In het in de VS uitgevoerde onderzoek wordt allereerst duidelijk, dat veranderingspogingen toegesneden moeten zijn op de specifieke schoolsituatie. Bovendien vraagt succesvol veranderen om betrokkenheid van de schoolgemeenschap als geheel. Op de tweede plaats bleken alle scholen die succesvol waren in hun veranderingspogingen gewerkt te hebben volgens de volgende fasering: vaststellen van de behoeften van de school; een planningsfase; implementatiefase; en een fase van evaluatie en feedback. In de eerste fase staat het helder krijgen van de problemen die in de school spelen centraal en dient daar een prioriteiten volgorde in aangebracht te worden. Verder moet in deze fase geïnventariseerd worden welke behoeften er liggen op het gebied van het curriculum, professionalisering etc. In de planningsfase gaat het om het kiezen voor strategieën om de gesignaleerde behoeften en prioriteiten aan te pakken. In de implementatiefase gaat het om het uitvoeren van de gekozen implementatiestrategie. In de laatste fase gaat de school na wat de effectiviteit was van de gekozen veranderingsaanpak. Het doel van deze fase is om regelmatig en op een systematische manier toetsing en evaluatie te gebruiken om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Na de evaluatie volgt een nieuwe verbeteringsronde waarin dezelfde fasering wordt aangehouden (USA Department of Education, 2001).

Tevens komt uit het Amerikaanse onderzoek naar voren, dat slecht presterende scholen niet op eigen kracht uit het dal kunnen komen. Zij hebben externe ondersteuning nodig om de veranderingscapaciteit van de school te vergroten en om hun kennis van effectieve instructie en kwalitatief goede methoden te vergroten (USA Department of education, 2001).

In het Verenigd Koninkrijk zijn onderzoekers pas de laatste jaren expliciet gericht op het verbeteren van falende of ineffectieve scholen, zoals zwak presterende scholen hier genoemd worden (Barber & Dann, 1996; Gray, 2000; Hopkins, Harris & Jackson, 1997; Stoll & Myers, 1998; Maden & Hillman, 1996). Het meest recente werk op dit terrein biedt een overzicht van de belangrijkste onderzoeksresultaten met betrekking tot effectieve verbeteringsinterventies (Reynolds, D., Hopkins, D. Potter, D. Chapman, C (2001); Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ (2004)). Bovendien is een schoolverbeteringsgids geproduceerd die gebaseerd is op de meest succesvolle schoolverbeteringsprojecten en programma's (Hopkins, 2001).

Uit genoemde review komt naar voren, dat bij het verbeteren van falende of niet-effectieve scholen de volgende zaken aan de orde dienen te komen:

- Veranderingen op het niveau van de schoolleiding;
- Het bieden van intensieve externe ondersteuning;
- Het nagaan van de meningen van team en leerlingen en het verzamelen van gegevens over de leerling resultaten;
- Starten met een probleempunt dat relatief gemakkelijk te veranderen is en zeer zichtbaar is (bijvoorbeeld het opknappen van het schoolplein). Dergelijke veranderingen hebben een hoge signaalwaarde in het laten zien dat er iets gebeurt.;
- Het managen van het leren van de leerlingen. Daarbij gaat het om het scheppen van condities om de leerlingen effectiever te laten leren;
- Intensieve scholing in vaardigheden en ondersteuning van het team op zaken die essentieel zijn voor het lesgeven en het leren;
- Herstructureren van de schoolorganisatie waardoor er mogelijkheden voor samenwerking tussen leerkrachten ontstaan (Reynolds e.a.,2001).

Ook uit deze review wordt duidelijk, dat veel zwak functionerende scholen zonder deskundige hulp van buitenaf niet in staat zijn te veranderen. De interne veranderingscapaciteit van de school is daarvoor te gering (Reynolds e.a., 2001).

Naast de genoemde extra aandachtspunten die gelden voor veranderingen in zwak presterende scholen, zijn op deze scholen ook de meer algemeen geldende voorwaarden voor schoolontwikkeling van toepassing. McCallion (2001) onderscheidt de volgende elementen die deel uit zouden moeten maken van de te volgen basisaanpak voor het verbeteren van onderwijsresultaten:

- Het van begin af aan stellen van duidelijke doelen voor het totale verbeteringsproject en het beschikken over een tijdsplanning om de gestelde doelen te realiseren;



- Hanteren van specifieke verwachtingen voor de eerst komende evaluatiebijeenkomst, waarin individuele verantwoordelijkheid voor uitgevoerde activiteiten centraal dient te staan;
- Het geven van duidelijke, feitelijke feedback op de uitvoering en het met elkaar discussiëren over onderwerpen die problemen geven
- Oog hebben voor de tijd die het verbeteringsproject kost. Daarbij is het van belang om (ook) met korte termijn doelen en deadlines te werken. Lange termijn deadlines leiden dikwijls tot uitstel van activiteiten;
- Het verbeteringsproject moet door alle betrokkenen als belangrijk ervaren worden, omdat men anders prioriteit aan andere zaken gaat geven (McCallion in Vernooy, 2001, pp 25-26).

In alle onderzoeken en reviews wordt verder benadrukt dat de schoolleiding van cruciaal belang is. Er is echter nog zicht op welke activiteiten van de schoolleiding specifiek van belang zijn in zwak presterende scholen. Harris (2003) komt op basis van een kleinschalige studie tot het oordeel, dat effectieve schoolleiders op deze scholen voortdurend bezig zijn om spanningen en problemen te managen die direct gerelateerd zijn aan de specifieke omstandigheden en context van de school. Verder zijn effectieve leiders op deze scholen vooral gericht op de mensen: behoeften van personen werden consequent gesteld boven behoeften van de organisatie. Bovendien waren effectieve leiders in deze scholen bereid en in staat samen te werken met collega's en samenwerking tussen collega's aan te moedigen. Deze schoolleiders haalden met andere woorden de leerkrachten uit hun isolement (Harris, 2003).

Vernooy (2001) komt op basis van de (beperkte) literatuur tot een overzicht van aandachtspunten waar bij het ontwikkelen van een schoolspecifiek verbeteringsplan voor zwak presterende scholen rekening gehouden moet worden.

De volgende opsomming is hieraan ontleend:

1. Scholen hebben behoefte aan externe ondersteuning bij het schoolverbeteringsproces;
2. Geef een verbeteringstraject de tijd (ten minste 3 jaar);
3. Een goede schooldiagnose vormt de basis voor een succesvol schoolverbeteringsproces;
4. Stel toetsbare doelen vast, die door iedereen onderschreven worden;
5. Toetsbare doelen dienen vooral gericht te zijn op het verbeteren en versterken van het lesgeven en leren in de groepen;

6. Ondersteun het functioneren van schoolleiding en team;
7. Werk aan verbetering van de kennis en onderwijsvaardigheden van leerkrachten en schoolleiding;
8. Zorg dat het bestuur actief bij het schoolverbeteringsproces is betrokken;
9. Zorg voor monitoring en evaluatie van de uitvoering van het verbeteringsplan (vrij naar Vernooij, 2001, pp 26 en 27).

#### **2.4. Schoolontwikkeling, professionele ontwikkeling, cognities en strategie**

Het SOP-project richt zich met name op het verbeteren van het leerkrachtgedrag in het omgaan met verschillen tussen leerlingen. Uit de onderzoeksliteratuur komt immers duidelijk naar voren, dat het uiteindelijk het handelen van de leerkracht voor zijn groep is, dat –van alle factoren in de school- de grootste bijdrage levert aan succes of falen van de leerlingen (Scheerens & Bosker, 1997; Teddlie & Reynolds, 2000). Tevens richt het project zich op het implementeren van een aantal maatregelen op schoolniveau die het leerkrachtgedrag ondersteunen, zoals het gebruik van goede methoden, het coördineren van de leerlingenzorg etc.

Deze inhoudelijke vernieuwing kan echter niet blijvend succesvol zijn wanneer deze niet systematisch wordt ingevoerd, wanneer er geen sprake is van permanente professionele ontwikkeling en wanneer er niet wordt aangesloten bij concepten van alle betrokkenen.

Concreet gaat het daarbij om:

1. Kennis over het aansturen en bewaken van het proces van vernieuwing;
2. Kennis over welke professionele capaciteiten van schoolleiding en leerkrachten nodig zijn bij het invoeren van veranderingen en hoe hieraan te werken;
3. Kennis over de cognitieve kant van vernieuwen en hoe hiermee om te gaan;
4. Kennis over implementatiestrategieën.

Deze vier aspecten worden in het vervolg van deze paragraaf wat nader uitgewerkt.

***Ad 1 Aansturen en bewaken van het proces van vernieuwen.***

De stroming in de innovatieliteratuur die hier het meest expliciet aandacht aan besteed is School Improvement (Schoolontwikkeling). Schoolontwikkeling wordt veelal gedefinieerd als een benadering van onderwijsverandering, waarin op systematische wijze geprobeerd wordt, zowel de leerling resultaten te verbeteren, als het vermogen van scholen te versterken om veranderingen te hanteren. Dat wil zeggen het plannen, uitvoeren, begeleiden en borgen van veranderingen (Teddlie & Reynolds, 2000).

Schoolontwikkeling veronderstelt met name: capaciteiten van de schoolleiding; een goede communicatie en duidelijke procedures voor besluitvorming; een planmatige aanpak, waarin het proces van schoolontwikkeling in een tijdlijn wordt gezet en waarin (tussentijds) evaluatie van het proces plaatsvindt, coördinatie binnen de schoolorganisatie en borging van de vernieuwingen.

Schoolverbetering vindt uiteraard niet in het luchtledige plaats. De visie van de school, het schoolconcept geeft richting aan het ontwikkelingsproces.

Vervolgens gaat het erom in de schoolorganisatie sleutels te introduceren om de uitgezette lijn te bewaken en meer zicht te krijgen op de kwaliteit van het gegeven onderwijs, door het evaluerend vermogen van de school te vergroten. In dit geheel speelt de schoolleider een belangrijke rol. Hij zal het beleid voor de school op de diverse onderdelen moeten uitstippelen en zal in het proces van schoolontwikkeling de rol van initiator en voortrekker, evenals procesbewaker op zich moeten nemen.

Bijzondere aandacht verdient ook de wijze waarop een goede coördinatie tussen de ontwikkeling binnen de klassen (de primaire processen) en de ontwikkeling op schoolniveau (de secundaire processen) tot stand gebracht wordt. Het is van belang dat schoolontwikkeling in de primaire en in de secundaire processen (in redelijke mate) gelijk oploopt.

Deze hoofdelementen van schoolontwikkeling kunnen als volgt nader geconcretiseerd worden:

Een **visie** geeft richting aan het uitvoeren van het beleid van de organisatie. Vanuit een visie worden de doelen bepaald die men wil bereiken en worden middelen en activiteiten gekozen die geschikt lijken om die doelen te bereiken. Hierbij is het van belang, dat alle betrokkenen die visie delen. Een gemeenschappelijke visie zorgt voor verbondenheid tussen de teamleden en de schoolorganisatie. Van groot belang daarbij is tevens, dat de visie niet van bovenaf aan de teamleden wordt opgelegd, maar dat deze groeit in de organisatie.

Een volgend element van schoolontwikkeling betreft het feit dat rekening wordt gehouden met de tijd die de invoering van een vernieuwing en het bereiken van de doelen van die vernieuwing vergt. Dit kan door middel van het maken van **meerjarenplannen**. Hierin kan worden aangegeven welk einddoel men na afloop van een aantal jaren wil hebben bereikt en op welke manier. Daarbij kan worden aangegeven aan de hand van welke activiteiten men het einddoel wenst te bereiken, welke subdoelen men stelt en wanneer die tussentijds, op welke manier, worden geëvalueerd. Hierbij dient ruimte te zijn voor bijstellingen.

Bovengenoemd element impliceert een volgend element, namelijk het hanteren van een **projectmatige werkwijze**. Hiermee wordt bedoeld, dat voor het uitvoeren van het beleid van de organisatie: 1. doelen worden geformuleerd; 2. een plan wordt ontwikkeld; 3. de vernieuwingen worden gecoördineerd en aangestuurd; 4. evaluatie wordt gepland. De schoolleiding heeft hierin een bijzondere rol. In het onderstaande lichtten we deze aspecten nader toe.

#### *Het stellen van doelen*

Het stellen van doelen geeft mede richting aan een effectieve uitvoering van het beleid van de organisatie. Van belang is dat deze doelen zodanig worden geformuleerd dat kan worden nagegaan of ze ook werkelijk zijn bereikt, met andere woorden het gaat om het stellen van operationele doelen.

#### *Het ontwikkelen van een plan*

Een plan vormt de neerslag van de projectmatige werkwijze en vormt een houvast bij de uitvoering van het beleid. In het plan wordt in ieder geval aangegeven: welke (operationele) doelen men nastreeft; hoe door middel van welke activiteiten men die wil bereiken; op welke wijze en op welke tijdstippen wordt geëvalueerd.

#### *Het coördineren en aansturen van de vernieuwing*

Het geven van sturing is een zeer belangrijk element van schoolontwikkeling. De reden hiervoor is dat op scholen over het algemeen veel gebeurt, maar dat de uitvoering van de activiteiten vaak vrij ongericht plaatsvindt. Ook begint men vaak weer aan iets nieuws, zonder dat een eerder gestarte vernieuwing is afgemaakt. Binnen de school kan de schoolleider en/of de intern begeleider een belangrijke rol spelen bij de aansturing van een vernieuwing en het borgen van een vernieuwing.

### *Het voeren van structureel overleg*

Het voeren van overleg en het regelmatig communiceren over de voortgang van de vernieuwing vormt een belangrijk aspect van planmatig werken. Immers mede door een goede overleg- en communicatiestructuur kan ervoor gezorgd worden dat de uitgezette lijn wordt bewaakt en de voortgang van het proces in de gaten gehouden kan worden.

### *Het plannen van de evaluatie*

Door het systematisch plannen en uitvoeren van evaluatie kan worden nagegaan of de gestelde doelen zijn bereikt. Op basis van de resultaten van de evaluatie kan worden nagegaan of: men de juiste middelen (activiteiten) hanteert om de doelen te bereiken; de juiste doelen zijn gesteld (niet te hoog en niet te laag); de doelen zijn gehaald; de uitgezette lijn moet worden aangepast, welke nieuwe activiteiten moeten worden gepland en welke zaken om borging vragen (zie ook Van Zoelen, Aert & Houtveen, 1996).

## ***Ad 2 Professionele ontwikkeling***

Vanuit diverse invalshoeken wordt aandacht gevraagd voor de ontwikkeling van leraar en school in het kader van onderwijsverandering.

Eén van deze invalshoeken is het onderzoek naar ‘teachers professional communities’, oftewel ‘professionele leergemeenschappen’ (Mitchell & Sackney, 2000). Een professionele gemeenschap kan omschreven worden als een gemeenschap van schoolleiding en leerkrachten die samen leren over de onderwijspraktijk, met de expliciete bedoeling deze te verbeteren. Het leren van leerlingen staat centraal. Om dit leren voortdurend te verbeteren onderzoeken schoolleiding en leerkrachten het eigen handelen. In professionele leergemeenschappen ontwikkelen leraren via collectieve leerprocessen hun kennisbasis en competenties en werken tegelijkertijd aan een ondersteunende cultuur voor onderwijsvernieuwing. Daarmee wordt de geïsoleerde positie waarin leerkrachten vaak werken doorbroken en kunnen ze nieuwe inzichten en vaardigheden verwerven en toepassen. Binnen een professionele leergemeenschap is met andere woorden sprake van permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leraren.

Er worden veelal drie capaciteiten in een professionele leergemeenschap onderscheiden: de persoonlijke capaciteit, de interpersoonlijke capaciteit en de structurele capaciteit. Bij persoonlijke capaciteit wordt bedoeld op de mate waarin leerkrachten in staat zijn actief kennis te verwerven, deze te verbinden aan wat ze al weten en te verwerken in hun lespraktijk. Interpersoonlijke capaciteit heeft betrekking op de relaties tussen de leerkrachten (goed

functionerende teams) en het bestaan van een klimaat binnen de school waarin gesproken wordt over en gereflecteerd op het lesgedrag. De structurele capaciteit betreft vooral het ontwikkelen van structuren waarbinnen professionele ontwikkeling mogelijk is en het doorbreken van de geïsoleerde positie waarin leerkrachten vaak werken (Mitchell & Sackney, 2000).

### ***Ad 3 De cognitieve kant van vernieuwen***

In de innovatieliteratuur wordt, getuige het bovenstaande, expliciet aandacht gevraagd voor het gegeven, dat niet alleen objectieve kenmerken van organisatieontwikkeling en/of van de vernieuwing zelf bepalend zijn voor het welslagen van vernieuwingen, maar ook de interpretaties die personen aan de aard van de vernieuwing en de mogelijke consequenties ervan voor zichzelf, de school of de kinderen geven (Van den Berg & Vandenbergh, 1995).

Daarbij kan onderscheid gemaakt worden tussen de perceptie van leerkrachten van zijn werkomgeving en cognities van leerkrachten met betrekking tot de vernieuwing.

Wat de werkomgeving of het schoolklimaat betreft, wordt vooral van de wijze waarop leerkrachten hun contacten met anderen in de school ervaren (relaties, mate van samenwerking) en de mate waarin leerkrachten het gevoel hebben door de schoolleiding te worden ondersteund en door de schoolleiding op waarde worden geschat (werkklimaat) een sterke doorwerking verwacht op de feitelijke implementatie van vernieuwingen (Rosenholz, 1989). In onderzoek is hier in beperkte mate ondersteuning voor gevonden (Van de Grift, 1984; Scheerens & Bosker, 1997).

Wat de cognities van leerkrachten betreft, gaat het met name om de competenties, de motivatie en de betrokkenheid van leerkrachten.

Bepaalde reacties en problemen komen voort uit de betekenis die personen/leerkrachten geven aan een nieuwe situatie die bij een vernieuwing ontstaat. Het is belangrijk om die reacties en problemen te analyseren en te begrijpen. Vragen die leerkrachten (zich) stellen en zorgen die ze uitdrukken zijn immers geen toevallige verschijnselen, maar juist duidelijke signalen van bepaalde verwachtingen en ervaringen rond een vernieuwing. Het is daarom belangrijk om bij de implementatie van onderwijsvernieuwingen aandacht aan de persoonlijke betekenisverlening te besteden (Evans, 1999).

Leren van onderwijsgegenden, gericht op implementatie van verbeteringen wordt beïnvloed door de cognities van leerkrachten, waaronder de attitude, de self-efficacy en de betrokkenheid van leerkrachten. Een attitude is een combinatie van drie conceptueel te onderscheiden reacties op een bepaald onderwerp (Eagly & Chaiken, 1993). Deze reacties worden door hen benoemd

als resp. affectieve, cognitieve en connotatieve componenten. Attitudes worden m.a.w. gezien als complex en multidimensioneel. Bij de affectieve component gaat het om de houding (emotie) van de leerkracht t.a.v. de te implementeren vernieuwing. Bij de cognitieve component gaat het om de opvattingen (beliefs) van de leerkracht t.a.v. de vernieuwing. Bij de connotatieve component gaat het om de mate waarin de leerkracht van plan is om de vernieuwing te implementeren (intentie).

Het vertrouwen dat de leerkracht heeft in eigen kunnen (self-efficacy) werkt eveneens door op de daadwerkelijke implementatie van de vernieuwing (Dembo & Gibson, 1985). Hetzelfde geldt voor de mate van betrokkenheid (Van den Berg & Vandenberghe, 1981).

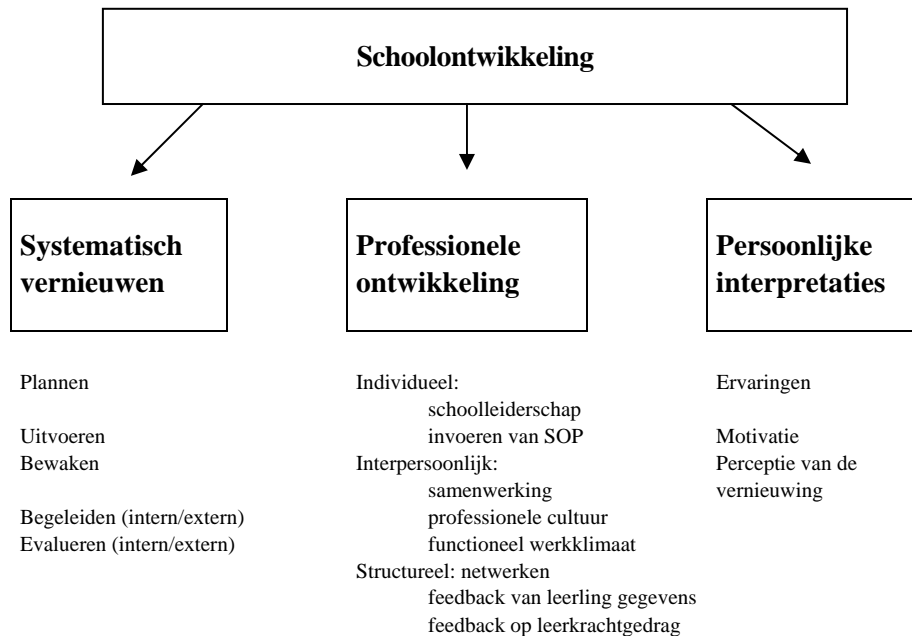
Het is daarom belangrijk om bij de implementatie van onderwijsvernieuwingen aandacht aan de persoonlijke betekenisverlening te besteden. Deze betekenisverlening, kan een belangrijke verklaring vormen voor tegenvallende implementatie van de gewenste vernieuwing in het leerkrachtgedrag. Om weerstanden te voorkomen en implementatie te bevorderen dient men daarom bij de start van een vernieuwingsproces uit te gaan van de competentie, motivatie en betrokkenheid van leerkrachten en daar in de loop van het proces steeds rekening mee te houden.

Wij zouden op deze plaats willen benadrukken, dat het van groot belang is, dat professionele ontwikkeling steeds geïntegreerd met schoolontwikkeling plaatsvindt. Dat wil zeggen dat de professionele ontwikkeling onderdeel dient te zijn van het systematische veranderingsproces dat gericht is op het verbeteren van het leren van leerlingen en op de leerproblemen die leerlingen ervaren. Als die doelgerichtheid niet aanwezig is, is het niet vanzelfsprekend dat er vernieuwing in de gewenste richting plaatsvindt.

*Schoolontwikkeling zouden we dan ook willen herdefiniëren als een benadering van onderwijsverandering, waarin op systematische wijze geprobeerd wordt om de leerlingresultaten te verbeteren, door, in aansluiting op cognities van betrokkenen, permanente ontwikkeling van de professionaliteit van de leerkrachten en schoolleiding in de school als leergemeenschap en door het vermogen van scholen om veranderingen te hanteren te versterken. Dat laatste wil zeggen het plannen, uitvoeren, begeleiden en borgen van veranderingen.*

De elementen van schoolontwikkeling zijn in onderstaand schema ondergebracht

**Figuur 1. Elementen van schoolontwikkeling**



#### ***ad 4 Strategieën voor schoolontwikkeling***

In de literatuur worden de volgende strategieën onderscheiden die gevolgd zouden moeten worden om schoolontwikkeling te realiseren:

- Er moet een multi-niveau perspectief worden gehanteerd. Ook al is de school het centrum van verandering, de school staat niet op zichzelf. De school maakt deel uit van een onderwijskundig systeem dat goed moet samenwerken als een hoog kwaliteitsniveau wordt nagestreefd. Dit betekent dat de rollen van leerkrachten, directie, ouders, schoolbegeleiders, lokale en landelijke overheid moeten worden gedefinieerd en gecommitteerd aan het proces van schoolontwikkeling met het oog op verbeteren van de leerlingresultaten.
- Er moeten geïntegreerde implementatiestrategieën worden gehanteerd. Dit houdt een combinatie in van 'top-down' en 'bottom-up', uiteraard rekening houdend met het feit dat beide benaderingen kunnen worden toegepast op verschillende niveaus in het systeem. Idealiter voorziet 'top-down'-beleid in de beleidsdoelen, een algemene strategie en operationele plannen. Dit wordt aangevuld met een 'bottom-up' benadering bestaande uit een diagnose, prioritering van doelen en



implementatie. De top-down strategie voorziet dus in een raamwerk, middelen en een aantal alternatieven en de bottom-up benadering in de energie en de op de school gebaseerde implementatie

- Bij onderwijsverandering dient aangesloten te worden bij de kennis en vaardigheden van leerkrachten. Wat aansluiten op kennis betreft, gaat het zowel om het aansluiten op persoonlijke opvattingen, motieven en verwachtingen, als om het aansluiten op kennis die leerkrachten hebben over het onderwijzen.

## **2.5 Het SOP-project als zwak presterende scholen aanpak**

In hoofdstuk 4 van dit rapport wordt de opzet van het SOP-project uitvoerig beschreven. Op deze plaats wordt kort aangegeven hoe de aandachtspunten voor schoolontwikkeling in zijn algemeenheid en voor verbetering van zwak presterende scholen in het bijzonder in het project verwerkt zijn.

Het eerste aandachtspunt voor schoolontwikkeling is in het SOP-project duidelijk herkenbaar. Voor elke school is een meerjarenplan opgesteld, uitgewerkt in jaarplannen. Het projectmatig werken aan de vernieuwing is in de plannen concreet vormgegeven. Binnen de school is gezorgd voor een projectgroep die de voortgang moet bewaken en sturen. Daarbij wordt vooral gemikt op de zogenoemde SOP-coach. Deze persoon die meestal tevens de intern-begeleider is is de belangrijkste trekker van het project.

Ook het tweede punt is in het project herkenbaar. Zowel op het niveau van de individuele leerkrachten, als het team en de schoolleiding wordt gewerkt aan professionele ontwikkeling van betrokkenen die direct betrekking heeft op het primaire proces als aan ontwikkeling van vooral de SOP-coach in het vergroten van de veranderingscapaciteit van de school.

Op het niveau van de individuele leerkracht gaat het om het verbeteren van het instructiegedrag, het werken met het model van planmatig werken om zicht te krijgen op de leerlingprestaties en het beter rekening houden met verschillen tussen de leerlingen door uit de toetsresultaten consequenties te trekken voor het handelen. Tevens is in het project intensief gewerkt aan het introduceren van vormen van samenwerkend leren.

Op SOP-coach-niveau gaat het om het leren coachen van de leerkrachten bij de implementatie van bovengenoemde onderwerpen. Daarnaast gaat het om leren systematisch vernieuwingen in te voeren door projectmatig te werken en

om de kwaliteitszorg van de school te vergroten door doelgericht te werken, te werken met een leerlingvolgsysteem en de leerlingenzorg goed te coördineren. Op teamniveau is binnen het project een start gemaakt met het leren van elkaar door teamvergaderingen te organiseren waarin ook werkelijk over inhoud gepraat wordt.

Wat het ontwikkelen van structuren betreft waarbinnen professionele ontwikkeling plaatsvindt, is dit op de meeste scholen tot stand gekomen door het instellen van het uitvoeren van klassenobservaties door de SOP-coach.

Het derde aandachtspunt bij schoolontwikkeling: de cognitieve kant van vernieuwen is minder duidelijk in het project terug te vinden. Ook is er nauwelijks sprake van een geïntegreerde implementatiestrategie. Het door de begeleiders ontwikkelde Bouwplan is op de scholen weliswaar schoolspecifiek ingekleurd, maar week nergens ver af van het algemene plan. Bovendien werden de schoolspecifieke plannen door de begeleiders opgesteld.

De keuze voor deze werkwijze heeft uiteraard te maken met de positie van waaruit de scholen aan het project zijn gaan meedoen. De scholen waren door de Inspectie van het Onderwijs negatief beoordeeld en stonden derhalve onder zware druk om zich te verbeteren. Ook is de top-down aanpak terug te voeren op het feit dat de begeleiding verbetering van de leerlingresultaten garandeert wanneer de school met de aangeboden inhoud en aanpak in zee zou gaan.

In het vervolg gaan we wat nader in op het verwerken van de aandachtspunten voor het verbeteren van in het bijzonder zwak presterende scholen. Aangezien de algemene en specifieke aandachtspunten elkaar ten dele overlappen geeft dit enige overlap in de tekst.

Aan het *eerste* en *tweede* aandachtspunt is in het project duidelijk voldaan. Er is sprake van (zeer intensieve) begeleiding van het verbeteringsproces door de begeleiders van het CPS, gedurende de gehele periode, die drie of vier jaar omvat.

In de schoolverbeteringsplannen (de zogenoemde Bouwplannen zijn voorstellen uitgewerkt hoe de school zijn beginsituatie in kaart kan brengen. Het maken van een grondige diagnose van de problemen die in de school spelen (*derde* aandachtspunt) vormt een duidelijk herkenbaar onderdeel van het project. Daarbij dient opgemerkt te worden, dat deze analyse steeds is gemaakt door de begeleiders en getoetst in de startbijeenkomst (de kick-off).

Het is nodig voor het zelfvertrouwen en de schoolloopbaan van kinderen, dat ze vooral in het begin van hun schoolloopbaan succeservaringen opdoen. Teleurstellende ervaringen met het leren lezen tasten niet alleen het

zelfvertrouwen aan, maar hebben ook een negatieve invloed op de verdere verwachtingen die het kind van de school heeft. Een kind dat met lezen niet mee kan komen, dreigt al snel in een negatieve spiraal terecht te komen. Het SOP-project is expliciet gericht op het verbeteren van de leesresultaten van de leerlingen van de groepen 1 tot en met 8, zodat uiteindelijk de score op de Cito-eindtoets op het landelijk gemiddelde komt te liggen. Aangezien de Cito-eindtoets een genormeerde toets betreft, is ook aan het *vierde* aandachtspunt voldaan.

De aandachtspunten 5,6 en 7 hangen sterk met elkaar samen en zijn voor een deel ook hierboven al besproken. Daarom bespreken we ze tegelijkertijd. De begeleiders introduceren in de scholen een resultaatgericht zorgmanagement. Het realiseren van omgaan met verschillen in de groep door het verbeteren van leerkrachtvaardigheden op dit terrein vormt de kern. *De heterogene jaargroep* wordt in het project als basis genomen. Om de gestelde doelen te bereiken wordt op de eerste plaats een *kwalitatief goede groepsinstructie* als middel ingezet. Tevens ligt in het project sterk de nadruk op het beter inspelen op verschillen tussen leerlingen door vroegtijdig te signaleren en te interveniëren en door kinderen met elkaar te laten samenwerken. De nadruk ligt met andere woorden sterk op *preventie*.

Daarnaast worden op schoolniveau organisatorische voorwaarden geïntroduceerd om omgaan met verschillen in de groep mogelijk te maken en de verantwoordelijkheid voor het onderwijs aan de kinderen tot een teamverantwoordelijkheid te maken. Dit betreft; het vaststellen van eind- en tussendoelen op schoolniveau; het zorgvuldig inplannen van het aanbod voor lezen; het vaststellen van een toetskalender (signaleringsmomenten en instrumenten); en het vaststellen van de vormgeving van het differentiatiemodel. Tevens is op schoolniveau vastgelegd welke maatregelen getroffen dienen te worden wanneer leerlingen uitvallen en wie daarbij betrokken zijn. Dit omvat niet alleen omgaan met verschillen in de groep, maar tevens een vangnet aan maatregelen die getroffen dienen te worden, wanneer instructie binnen de groep niet afdoende is.

Zowel op het niveau van de schoolleiding, als het niveau van het team en het individuele leerkrachtniveau vindt ondersteuning plaats bij de implementatie van het project. De leerkrachten worden intensief gecoached in de groep. Dit houdt in, dat er vrijwel wekelijks lessen geobserveerd worden, waar de leerkrachten vervolgens direct feedback op krijgen. Ongeveer om de week wordt elk van de leerkrachten bezocht. Tevens worden de SOP-coaches op hun beurt gecoached om deze begeleidingstaak geleidelijk aan over te nemen. Met schoolleider en Sop-coach worden de teamvergaderingen voorbereidt. Op deze

teamvergaderingen zijn de begeleiders eveneens aanwezig om het implementatieproces mede aan te sturen. Naast deze directe begeleiding op schoolniveau, vinden er tevens studiedagen plaats die veelal schooloverstijgend zijn. Deze studiedagen worden zowel gebruikt voor kennisoverdracht als voor uitwisseling van ervaringen.

Het bestuur van de scholen is inhoudelijk niet actief bij het verbeteringsproces betrokken. Dit is in de Nederlandse context ook nog nauwelijks een traditie. De schoolbesturen waren wel betrokken bij de besluitvorming om aan dit project deel te nemen (*achtste voorwaarde*).

Monitoring en evaluatie van de uitvoering van het verbeteringsplan wordt door de begeleiding erg belangrijk gevonden, getuige onder andere het onderhavige onderzoek.

## **Hoofdstuk 3**

### **HET SCHOOLONTWIKKELINGS-PROJECT**

#### **3.1 Inleiding**

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het SchoolOntwikkelings-project beschreven. Het Sop-project is gestart als één van de mogelijke trajecten die de zogenoemde ‘onderwijskansen scholen’ in zouden kunnen gaan om hun kwaliteit te verbeteren. Het Sop-project is een integraal project dat zich zowel richt op leerkrachtniveau als op het niveau van de school. Op leerkrachtniveau richt het programma zich op verhoging van de kwaliteit van de leerkrachtvaardigheden. Op schoolniveau is het programma gericht op het verbeteren c.q. aanbrengen van de voorwaarden die noodzakelijk zijn om als leerkracht effectief te kunnen zijn. Tevens wordt in het project uitvoerig aandacht besteed aan het systematisch en planmatig invoeren van veranderingen in de school. Het project kent een looptijd van tenminste drie schooljaren. De deelnemende scholen worden gedurende de gehele looptijd intensief begeleid.

In paragraaf 3.2 worden de inhoud en waar het project zich op richt besproken. In paragraaf 3.3 wordt ingegaan op de veranderingsstrategie, waarna in paragraaf 3.3 de begeleidingsaanpak aan de orde komt.

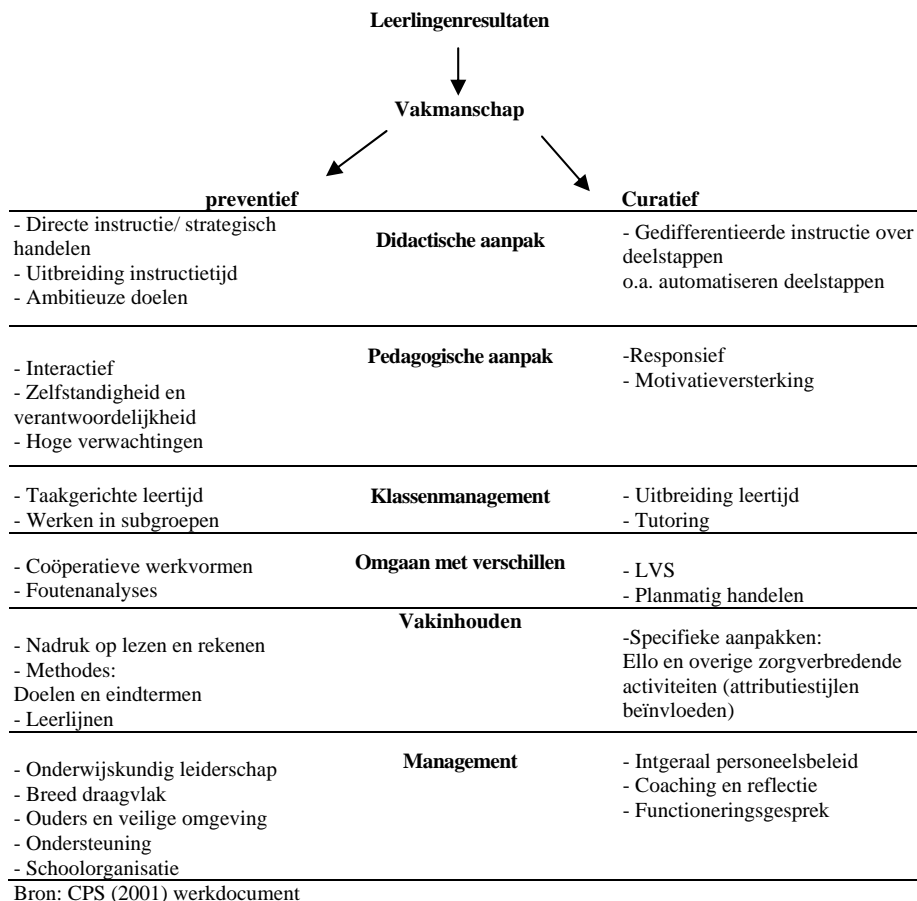
#### **3.2 Inhoud van de vernieuwing**

In het Sop-project gaat het om integrale verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. De nadruk daarbij ligt op het verbeteren van het leerkrachtgedrag ten aanzien van de didactische aanpak, de pedagogische aanpak, het klassenmanagement en het omgaan met verschillen tussen de leerlingen. Daarnaast wordt aandacht besteed aan de kwaliteit van het aanbod en de doorgaande lijn in de school met name op het gebied van taal en lezen. Tenslotte is de vernieuwing gericht op het verbeteren van de kwaliteit van het management van de school.

In het vernieuwingsprogramma worden op elk van deze aspecten zowel oplossingen voorgesteld die volgens de ontwikkelaars preventief van karakter zijn, als meer curatieve maatregelen.

Deze vernieuwingsaspecten en bijbehorende te implementeren maatregelen zijn in schema 3.1 gevisualiseerd.

**Schema 3.1**



Bron: CPS (2001) werkdocument

Deze aspecten worden in het onderstaande wat nader toegelicht.

### *Didactische aanpak*

Bij de didactische aanpak is het van belang dat de kennisoverdracht effectief en attractief plaatsvindt. De nadruk wordt gelegd op de kwaliteit van de groepsinstructie. Het directe instructiemodel vormt hierbij de leidraad.

### *Pedagogische aanpak*

Bij de pedagogische aanpak gaat het om onderwijsopvattingen (leerkrachtgecentreerd onderwijs), hoge verwachtingen van de leerlingen, model zijn, aansluiten bij wat het kind wel kan, responsieve interactie, positieve feedback en stimuleren van de eigen verantwoordelijkheid voor het eigen leren.

### *Klassenmanagement*

In het kader van klassenmanagement is het scheppen van een prettige en ordelijke omgeving, waarin alle leerlingen met plezier en succes kunnen leren belangrijk. De inrichting van de klas, regels en routine voor en na schooltijd, tijdens de lessen en de momenten van zelfstandig werken, looproutes, vermijden van lesonderbrekingen en rust en orde spelen hier een belangrijke rol bij.

### *Omgaan met verschillen*

Convergente differentiatie is hierbij het uitgangspunt. Bij deze vorm van differentiatie blijft de groep zolang mogelijk bij elkaar. De leerkracht geeft klassikale groepsinstructie aan alle leerlingen en gaat in de verwerkingsfase differentiëren.

Vormen van differentiatie zonder groepsverkleining die worden ingezet:

- Een les met meerdere instructiemomenten;
- Coöperatief leren.

Vormen van differentiëren met groepsverkleining die worden ingezet:

- leraarondersteuning door remedial teacher of een intern begeleider;
- one-to-one tutoring;
- peer tutoring;
- ICT-middelen.

Vroegtijdig interveniëren is van belang. Waar leerlingen vast dreigen te lopen zijn systematische foutenanalyses en groeps- cq. handelingsplannen noodzakelijk.

### *Curriculum*

Binnen dit aspect gaat het om de vergroting van de deskundigheid van leerkrachten in het hanteren van de methodes en methodieken voor de verschillende vakvormingsgebieden. Deze deskundigheidsbevordering heeft als doel dat de leerkrachten de relatie van de methodische doelen met de kerndoelen overzien en keuzes kunnen maken in de aanbieding van ontwikkelings- en leerstof.

### *Management*

Onderwijskundig leiderschap is een centrale factor. De schoolleiding heeft als taak de nodige ondersteuning te bieden en de leerkrachten te motiveren. De begeleiders hopen de schoolleiding te versterken met het inzetten van een Sop-coach. Deze is verantwoordelijk voor de ondersteuning en coaching van leerkrachten en voor het monitoren van de leerlingresultaten.

### **3.3 Veranderingsstrategie**

Het Sop-project heeft een looptijd van drie of vier jaar. Voor de invoering van het vernieuwingsprogramma wordt de scholen geleerd planmatig en systematisch te werk te gaan volgens het volgende stappenplan:

1. Analyseren van de problemen;
2. Opstellen van een integraal schoolontwikkelingsplan;
3. Kick-off bijeenkomst;
4. Instellen van een projectstructuur;
5. Uitvoeren van het schoolontwikkelingsplan;
6. Monitoren van de resultaten op alle niveaus;
7. Evaluatie.

De eerste vier punten vinden plaats in het eerste jaar en zijn eenmalig. De overige 3 punten vinden ook plaats in het eerste jaar en worden vervolgens ieder jaar herhaald. De zeven punten worden in het volgende uitgebreider beschreven.

#### *Ad 1. Analyse van de problemen*

Voor aanvang van het project wordt door de begeleiders een sterke-/ zwakte-analyse van de school gemaakt. Deze analyse is gebaseerd op interne en externe documenten. In de analyse worden de toetsresultaten voor lezen, taal en rekenen, het schoolplan en de inspectieverslagen meegenomen.

#### *Ad 2. Opstellen van een integraal schoolontwikkelingsplan*

Voor het Sop-project is een integraal plan opgezet. Het wordt een 'Bouwplan voor een SchoolOntwikkelingsProject (SOP) genoemd.' Dit vormt de basis voor de uitvoering van het project op alle scholen. Naar aanleiding van de analyse en reacties van het schoolteam tijdens de kick-off bijeenkomst wordt het plan specifiek ingevuld voor de school.



De basis van het bouwplan wordt gevormd door de eerder besproken zes aspecten waarop de vernieuwing zich richt.

#### *Ad. 3 Kick-off bijeenkomst*

De kick-off bijeenkomst is een startbijeenkomst. Voor deze bijeenkomst wordt het hele team van de school uitgenodigd. Het doel van de bijeenkomst is de betrokkenheid van leerkrachten te vergroten bij de problemen op hun school en draagvlak te creëren voor het project.

De leerkrachten worden ook expliciet uitgenodigd bij te dragen aan het schoolontwikkelingsplan.

#### *Ad. 4. Instellen van een projectstructuur*

Op iedere school wordt een regiegroep samengesteld. Deze regiegroep bestaat uit de schoolleiding, de extern begeleiders en de door de begeleiders aangestelde Sop-coach(es). De regiegroep komt maandelijks bij elkaar en bespreekt dan de voortgang van het project. Op basis van deze bespreking wordt de volgende teamvergadering voorbereid. Eventueel worden er op basis van deze bespreking veranderingen aangebracht in het plan.

Op iedere school wordt in het eerste projectjaar tenminste één Sop-coach aangesteld. De Sop-coach heeft als taak zorg te dragen voor de systeemaspecten van de school en voor de ontwikkeling van de school als de begeleiders de school hebben verlaten.

De Sop-coaches worden door de begeleiders geselecteerd. De coaches vervullen vaak tevens de rol van intern begeleider, remedial teacher of bouwcoördinator. De Sop-coaches ontvangen in het eerste jaar een vierdaagse training. Daarnaast worden zij in een stage intensief begeleid door de begeleiders. Zij voeren samen met de begeleiders de audits uit, zij leren de resultaten van de school te monitoren en bereiden in de regiegroep samen met de begeleiders de teambijeenkomsten voor. Na twee jaar krijgen zij een vervolgcursus.

#### *Ad. 5. Uitvoering van het schoolontwikkelingsplan*

Het plan wordt in drie of vier jaar uitgevoerd. De nadruk in die jaren ligt op het verbeteren van leerlingresultaten in taal en lezen.

Het eerste jaar heeft het karakter van introductie, kennis maken met inhouden en methodieken, demonstreren, individueel oefenen en toepassen van de vaardigheden en kennis in de groep. Het tweede jaar is een uitvoeringsjaar met veel klassenbezoeken of klassenconsultaties (in het project audits genoemd). Het derde jaar is het consolidatie- en oogstjaar. Procedures, inhouden en

methodieken worden ingepast in een coachingstraject en een monitorsysteem voor de school.

*Ad. 5 Monitoren van de resultaten op alle niveaus*

De scholen worden aangemoedigd om de output van de educatieve processen te monitoren door de leerlingen te toetsen op lees- en taalvaardigheden en rekenvaardigheden. Ook de leerkrachtvaardigheden worden zowel op individueel als schoolniveau gevolgd. De monitor is ontwikkeld om de voortgang te visualiseren.

*Ad. 6 evaluatie*

Ieder jaar wordt het programma geëvalueerd met een evaluatie-instrument.

### **3.4 Begeleidingsaanpak**

De begeleiding van het project is zeer intensief.

De regiegroep komt maandelijks bij elkaar in aanwezigheid van de externe begeleider. In de regiegroep wordt de voortgang in het project besproken en worden de teamvergaderingen over het project voorbereid.

Maandelijks vinden studiemiddagen plaats, voor enerzijds het management en anderzijds de leerkrachten. Tijdens de studiedagen voor het management wordt aandacht besteed aan onder andere het invoeren van nieuwe procedures of werkwijzen ten behoeve van het project en aan communicatievaardigheden en managementtechnieken. Tijdens de maandelijkse studiedagen voor de leerkrachten worden de vernieuwingsonderwerpen die betrekking hebben op het leerkrachtgedrag geïntroduceerd. Tussen deze maandelijkse bijeenkomsten in worden de leerkrachten individueel gecoached in de klas. De leerkrachten worden uitgedaagd het tijdens de studiedagen getrainde uit te proberen in de klas. In de klassenbezoeken laten zij hun vaardigheden zien en ontvangen zij feedback op hun prestaties (de zogenoemde 'audits'). De audits hebben tot doel de vaardigheden van de leerkrachten te versterken en het leergedrag van de leerlingen te verbeteren.

## **Hoofdstuk 4**

### **OPZET VAN DE CASEBESCHRIJVINGEN**

#### **4.1 Inleiding**

Het onderzoek is gericht op het beantwoorden van de vraag of deelname aan het SOP-project inderdaad leidt tot kwaliteitsverbetering van het onderwijs op het gebied van omgaan met verschillen op de deelnemende onderwijskansen scholen.

Daarbij gaat het zowel om kwaliteitsverbetering op leerkrachtniveau als op schoolniveau. Tevens gaat het om verbetering van de mate van schoolontwikkeling op de scholen. Tenslotte zou uit het onderzoek moeten blijken of er al effecten op de resultaten van de leerlingen zichtbaar worden.

In de hoofdstukken vijf tot en met tien worden deze vragen beantwoord voor elk van de deelnemende scholen afzonderlijk. Het gaat immers om scholen die ieder afzonderlijk door de Inspectie van het Onderwijs als scholen getypeerd zijn waarvan de leerlingen minder presteren dan verwacht mag worden. Voor elk van deze scholen is het van belang dat zichtbaar gemaakt wordt op welke aspecten van het werk zij er al 'boven op' komen en op welke aspecten nog niet en minder. Ook is het te verwachten dat de oorzaken voor het langdurig achterblijven van de prestaties van de leerlingen niet voor elke school dezelfde zijn. Om de onderzoeksresultaten optimaal ten nutte te laten zijn van de betreffende scholen lijkt daarom het maken van individuele case beschrijvingen het meest aangewezen. Tegelijkertijd is een beschrijving van de bevindingen over alle scholen heen relevant met het oog op de mogelijkheden die dit biedt om eventuele trends in de ontwikkeling te beschrijving. Dit overzicht wordt geboden in hoofdstuk 11.

De case-beschrijvingen hebben betrekking op de situatie bij aanvang van het SOP-project en de stand van zaken in 2003. Om de situatie van het project in kaart te brengen is gebruik gemaakt van de schoolverslagen van de Onderwijsinspectie en documenten van de school. Om de start van het project, de besluitvorming en het invoeringsproces te kunnen beschrijven zijn in 2003 gesprekken gevoerd met de schoolleiders, de SOP-coaches en de externe begeleiders. De mate van schoolontwikkeling en de kwaliteit van het onderwijs in omgaan met verschillen is in maart 2003 en oktober 2003 in kaart gebracht met behulp van schriftelijke bevraging van de schoolleider, de SOP-

coaches en alle leerkrachten van de deelnemende scholen. Tevens zijn zowel in maart als in oktober bij alle leerkrachten klassenobservaties uitgevoerd bij lessen technisch en begrijpend lezen. Tevens zijn leerling gegevens van alle groepen bij lezen opgevraagd vanaf drie jaar voorafgaand aan het project tot en met eind 2003.

Met klem willen we opmerken dat het in dit rapport om een tussenstand gaat. Het vierjarige project loopt voor twee scholen nog door tot september 2005 en voor de overige vier tot januari 2006.

In dit hoofdstuk wordt het stramien geschetst volgens welk de case beschrijvingen en het overkoepelende hoofdstuk zijn beschreven. Voor zover de gegevens verkregen zijn via observaties of schriftelijke vragenlijsten, wordt tevens aangegeven welke instrumenten daarvoor zijn gebruikt.

## **4.2 Stramien case beschrijvingen en gebruikte instrumenten**

- Typering school;
- Situatie voor aanvang van het project;
- Oriëntatie en besluitvorming;
- Opstellen schoolontwikkelingsplan;
- Schoolontwikkeling;
  - Systematisch vernieuwen:  
*Uitwerking in plannen;*  
*Aansturing en bewaking door schoolleider en SOP-coach;* De mate waarin de school projectmatig werkt om de invoering van het SOP-project te realiseren, is in kaart gebracht door schoolleider en SOP-coach schriftelijk te bevragen op de mate waarin zij het project hebben uitgelijnd en op de mate waarin zij de uitvoering van het project bewaken en aansturen (Houtveen & Graaf-Haalboom, 2000).
  - Professionele ontwikkeling:  
*Onderwijskundig leiderschap;* De mate van onderwijskundig leiderschap wordt in kaart gebracht met de ‘onderwijskundig leiderschapsschaal’ (OL) (Van de Grift & Houtveen, 1991). Deze schaal bestaat uit 15 uitspraken die opklimmen in moeilijkheidsgraad;

*Mate waarin de schoolleider suggesties geeft bij lezen;* Dit is schriftelijk bevraagd bij de leerkrachten. De schaal bestaat uit zes uitspraken die de leerkrachten kan beantwoorden naar frequentie van voorkomen (Houtveen, Mijs, Vernooy, Van de Grift & Koekebacker, 2003);

*Functioneel werkklimaat;* Het functioneel werkklimaat is in kaart gebracht met de gelijknamige schaal uit de DIS (Boersma, 1993);

*Professionele schoolcultuur;* Omzicht te krijgen op de mate waarin leerkrachten de cultuur in de school als professioneel ervaren en er sprake is van goede onderlinge samenwerking zijn aan de leerkrachten 17 vragen over dit onderwerp voorgelegd. Deze konden beantwoord worden naar de mate waarin de uitspraken voor hun school waar zijn (Houtveen e.a., 2003);

*Planmatig handelen in het team;* Dit onderwerp heeft betrekking op de mate waarin de leerlingenzorg een verantwoordelijkheid is van het team als geheel. Dit onderwerp had derhalve ook besproken kunnen worden onder de inhoud van de vernieuwing. Aangezien de beantwoording van deze vragen een aardig doorzicht geeft op de mate waarin er sprake is van structureel ingebouwde professionalisering hebben we het hier geplaatst. Het instrument bestaat uit 14 uitspraken die beantwoord kunnen worden naar het niveau in de organisatie waarop de in de uitspraak opgenomen activiteit aan de orde komt (individuele leerkracht – teamniveau) (Houtveen, 1997).

- Persoonlijke interpretaties:

*Vertrouwen in eigen kunnen;* Het vertrouwen van leerkrachten in eigen kunnen om om te gaan met verschillen tussen leerlingen wordt in kaart gebracht met een vertaalde versie van de self-efficacy vragenlijst van Dembo & Gibson (1985) (Houtveen & Booijs, 1994);

*Intensiteit van betrokkenheid;* De mate waarin leerkrachten naar eigen zeggen de vernieuwing in de vingers hebben, wordt gemeten met de schaal Intensiteit van betrokkenheid' (Houtveen & Van de Grift, 1993). De schaal bestaat uit 12 uitspraken, die een opklimming in de intensiteit van betrokkenheid laten zien bij het werken aan een onderwijsvernieuwing;

*Mening over het SOP-project;* De motivatie van de leerkracht om aan het project te werken wordt in kaart gebracht met een

schaal bestaande uit 6 uitspraken waarbij leerkrachten kunnen aangeven in hoeverre zij het eens of oneens zijn met de uitspraken.

- Maatregelen voor kwaliteitsverbetering op schoolniveau:
  - Voorwaarden:
    - Doorgaande lijn in de leerstof;*
    - Inplannen van het aanbod voor het schooljaar;*
    - Aanwezigheid goede methoden;*
    - Voldoende tijd voor lezen;*
  - Zorgstructuur
    - De zorgstructuur is in kaart gebracht met vier nieuwe schalen:
      - Afstemmen van toetsmomenten, aanbod en groepsbesprekingen;*
      - Coördinatie leerlingenzorg op teamniveau;*
      - Coördinatie leerlingenzorg op groepsniveau;*
      - Werken met het LVS.*
    - Tevens is een schaal gemaakt voor het in kaart brengen de mate waarin de coördinator zelf betrokken is bij *uitvoerende werkzaamheden t.a.v de evaluatieve cyclus.*
    - Alle items kunnen beantwoord worden naar frequentie van voorkomen.
- Ontwikkelingen in de kwaliteit van het leerkrachtgedrag:
  - Pedagogische activiteiten
    - Bevorderen zelfvertrouwen en gevoelens van competentie*
    - De mate waarin de leerkracht het zelfvertrouwen van de leerlingen en hun gevoelens van competentie bevordert brengen we in kaart met de observatieschaal ‘Het bevorderen van zelfvertrouwen en competentiegevoel’(Houtveen & Booij, 1994). Het instrument bestaat uit 12 uitspraken die de observator na afloop van een les scoort op een 5-puntsschaal.
    - Bevorderen van een zelfstandige leerhouding*
    - Het bevorderen van een zelfstandige leerhouding bij de kinderen wordt in kaart gebracht met behulp van een schriftelijke vragenlijst (Houtveen & Booij, 1994). De schaal bestaat uit 15 uitspraken die beantwoord kunnen worden op een 6-punts-schaal. Op deze schaal wordt een 1 gescoord wanneer het in de uitspraak beschreven leerkrachtgedrag nooit voorkomt en een 6 wanneer het heel vaak voorkomt.
    - Exploratieve leeromgeving*

De mate waarin de leerkracht een exploratieve leeromgeving voor de leerlingen realiseert brengen we in kaart met een observatieschaal (Houtveen & Booij, 1994). Bij een exploratieve leeromgeving gaat het erom, dat de leerkracht het lokaal zodanig inricht dat leerlingen een deel van de activiteiten zelf kunnen managen. Het instrument bestaat uit 12 uitspraken die de observator na afloop van een les scoort op een 5-puntsschaal. De score 1 op de 5-puntsschaal is de meest negatieve en de 5 de meest positieve score.

- Instructieactiviteiten

*Werken volgens het Interactief Gedifferentieerd Directe Instructiemodel (IGDI) bij beginnend lezen*

De mate waarin de leerkrachten bij beginnend lezen kwalitatief goede instructie geven, wordt in kaart gebracht met een observatie instrument. In dit instrument is een moderne, aangepaste versie van het Directe Instructiemodel geoperationaliseerd, waarbij gewerkt wordt met een mix van expliciete instructie, interactief onderwijzen en coöperatief leren. In het instrumenten wordt gebruik gemaakt van de 'event-sampling' procedure. Deze procedure is geschikt voor het meten van aspecten in de klassensituatie die zich minder lenen voor metingen in de tijd. De schaal bestaat uit 28 uitspraken die de observator na afloop van een instructieles en een verwerkingsles bij voorbereidend of technisch lezen scoort op een rating-scale die loopt van 1 tot 5. Over het algemeen drukt de score 1 uit dat het leerkrachtgedrag zoals omschreven in het item niet voorkomt. De score 5 drukt uit dat het beschreven leerkrachtgedrag aan nauwkeurig omschreven kwaliteitseisen voldoet (Houtveen, Mijs, Vernooij & Roelofs, 2000).

*Instructie- en leertijd*

De tijd die de leerkracht besteedt aan instructie en de tijd dat leerlingen daadwerkelijk taakgericht zijn, brengen we in kaart door een volledige leesles te observeren met een time-sampling instrument. Dit instrument geeft een schatting van de tijd die door de leerkracht aan verschillende activiteiten wordt besteed: didactische activiteiten (zoals structuur aanbrenge, voorkennis ophalen, instructie geven, oefenopdrachten geven, vragen stellen, reageren inhoudelijk, luisteren, of samenwerkend leren bevorderen), pedagogische activiteiten (zoals leerprocesgericht

begeleiden en gedragsregulerend optreden) en organisatorische activiteiten (zoals management en niet lesgericht zijn). Tevens geeft het instrument inzicht in waar de leerkracht zich op richt (instructiegroep als geheel, subgroepje binnen de instructiegroep, individuele leerlingen binnen de instructiegroep, andere leerlingen buiten de instructiegroep, danwel dat de leerkracht geen contact met een leerling heeft).

Tenslotte geeft het instrument een schatting van de tijd dat de leerlingen taakgericht zijn. We maken gebruik van een specifieke vorm van 'time-sampling', namelijk van de 'predominant activity sampling'- procedure (Tyler, 1979). Deze procedure houdt in, dat gedurende een relatief korte periode wordt geobserveerd, waarna het gedrag dat gedurende deze tijdseenheid het meest dominant is, wordt gecodeerd (7 seconden observeren en 13 seconden coderen) (Houtveen, Mijs, Vernooij & Roelofs, 2000).

#### *Organisatie van de instructie*

Naast de feitelijke tijdsbesteding brengen we in kaart in hoeverre de les zodanig is georganiseerd, dat de les soepel verloopt, zonder verstoringen en tijdverlies doordat materialen niet klaarliggen. Dit brengen we eveneens in kaart door middel van observaties. Dit instrument bestaat uit 5 uitspraken, die door de observatoren worden ingevuld na afloop van de les. Score 1 is de meest negatieve beoordeling en score 5 de meest positieve (Veenman e.a., 1992).

- **Remediërende activiteiten**

De mate waarin de leerkrachten werken met de evaluatieve cyclus bij lezen is in kaart gebracht met behulp van een instrument dat schriftelijk bij de leerkrachten wordt afgenomen. In de operationalisatie is het model voor planmatig werken van Kool & Van der Leij (1985) als uitgangspunt genomen. Voor elk van de fasen is een schaal geconstrueerd. Tevens is een schaal geconstrueerd om zicht te krijgen op de mate waarop de leerkrachten doelen stellen en op de mate waarin de zorg voor de risicoleerlingen een teamaangelegenheid is. Het instrument bestaat uit vijf Likertschalen, namelijk: de mate waarin de leerkracht streefdoelen stelt; de mate waarin problemen gesignaleerd worden; de mate waarin leerlingresultaten in verband worden gebracht met het gegeven onderwijs; de mate waarin de uit te voeren activiteiten worden vastgelegd in een



groepsplan; de mate waarin de uit te voeren activiteiten worden vastgelegd in een individueel handelingsplan (Houtveen, Booij, De Jong & Van de Grift, 1999).

- Leerling resultaten  
Bij de scholen zijn de toetsen opgevraagd over de periode '98/'99 – 2003, die betrekking hebben op taal en lezen. Tevens zijn de gegevens opgevraagd van de Cito eindtoets over dezelfde periode;
- Conclusies



## **Hoofdstuk 5**

### **CASEBESCHRIJVING SCHOOL A**

#### **5.1 Typering**

School A is een Protestants Christelijke basisschool, zij valt samen met 22 andere scholen voor basisonderwijs, 4 scholen voor speciaal basisonderwijs en 6 scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs onder een bestuur voor christelijk onderwijs.

De school ligt in een grote stad in de randstad. Volgens de extern begeleiders is het een “typische binnenstadsschool” in een van de meest multi-etnische buurten van de stad.

De school heeft 51 personeelsleden, waarvan 25 fulltime leerkrachten en 14 parttime leerkrachten, 2 conciërges, 8 klassenassistenten en 2 administratief medewerkers. De school telde op 1 oktober 2002, 354 leerlingen; acht procent van de leerlingen had een gewicht van 1.00, 5 procent had een gewicht van 1.25 en zevenentachtig procent een gewicht van 1.90.

Aan het begin van het project hebben veel leerkrachten hun baan opgezegd, omdat zij een andere baan kregen (vaak in het onderwijs), gingen verhuizen of om een andere niet nader genoemde reden. Voor deze leerkrachten zijn veel nieuwe (jonge) leerkrachten in de plaats gekomen.

Aan het eind van schooljaar 2002-2003 heeft de schoolleider zijn functie neergelegd, omdat hij elders als schoolleider werd aangenomen. De adjunct-directeur neemt de taken van de schoolleider over, totdat er een andere schoolleider is gevonden. Inmiddels hebben wij vernomen dat er per 1 januari 2004 een nieuwe schoolleider is aangesteld.

#### **5.2 Situatie voor aanvang van het SOP-project**

Op deze school is het SOP-project in september 2001 van start gegaan. In februari 2003 is de evaluatie van het project op de school gestart, er was derhalve geen zicht op de situatie van de school aan het begin van het project. De onderstaande startsituatie van de school is daarom beschreven op basis van gesprekken met de sop-coaches en de begeleiders en op basis van het IST-rapport van november 1999 van de Inspectie van het Onderwijs. Daarbij worden de standaarden gebruikt die de inspectie hanteerde.

### *Leerstofaanbod*

Het leerstofaanbod voldeed in grote lijnen aan de eisen die de inspectie daaraan stelt. Het aanbod voor Nederlandse taal en rekenen en wiskunde was dekkend voor de kerndoelen, werd aangeboden tot en met het niveau van groep 8 en was afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingenpopulatie. Op een aantal punten voldeed het aanbod echter niet aan de gestelde eisen. Zo sloot het leerstofaanbod voor Nederlandse taal in de verschillende leerjaren onvoldoende op elkaar aan (doorgaande lijn). Dit werd voor een belangrijk deel veroorzaakt door het ontbreken van een beredeneerd leerstofaanbod voor de kleutergroepen. Het onderwijs in deze groepen was meer gericht op te ondernemen activiteiten dan op leerstofinhouden.

Verder kwam het leerstofaanbod onvoldoende tegemoet aan relevante verschillen tussen leerlingen en kwam het onvoldoende overeen met hedendaagse vakinhoudelijke en vakdidactische opvattingen.

### *Leertijd*

Volgens de inspectie bood de school de leerlingen voldoende tijd om zich het leerstofaanbod eigen te maken.

### *Pedagogisch klimaat*

Over het algemeen werd het pedagogisch klimaat op school A positief beoordeeld door de inspectie. De leerkrachten droegen zorg voor een klimaat waarin leerlingen zich veilig en geborgen konden voelen en het team besteedde veel aandacht aan juiste gedragsregels. Een minder positief punt vond de inspectie dat de leerkrachten de ontwikkeling van zelfstandigheid en het nemen van eigen verantwoordelijkheid bij de leerlingen nauwelijks bevorderden.

### *Didactisch handelen*

Het didactisch handelen werd door de inspectie deels positief en deels negatief beoordeeld. De instructie en verwerking waren volgens de inspectie helder en goed gestructureerd en de organisatie van het onderwijsleerproces was doelmatig.

Waar het de afstemming van de instructie en verwerking op niveauverschillen tussen leerlingen betrof liet het leerkrachtgedrag te wensen over.

De leerkrachten bevorderden naar de mening van de inspectie ook te weinig een actieve houding bij de leerlingen. Zij stimuleerden het gebruik van ICT te

weinig en bevorderden niet dat leerlingen op een doelmatige wijze leerden samenwerken en elkaar ondersteunden.

Het onderwijs in leerstrategieën liet eveneens te wensen over, er werd geen expliciet onderwijs gegeven in strategieën, er was te weinig interactie gericht op leerstrategieën en de leerkrachten stimuleerden de leerlingen te weinig om controleactiviteiten uit te voeren.

#### *Leerlingenzorg*

De leerlingenzorg was volgens de inspectie van goede kwaliteit. De leerkrachten volgden de ontwikkeling van de leerlingen systematisch en zorgden voor een specifieke begeleiding bij geconstateerde problemen. Volgens de inspectie waren er nog wel verbeteringen mogelijk op het gebied van systematische signalering en aanpak van leerlingen met sociaal-emotionele problemen en aan aanpakken voor hulp aan kinderen die problemen ondervinden bij het begrijpend lezen. Daarnaast deed de inspectie de aanbeveling te komen tot modellen van hulpverlening die aansluiten bij een meer gedifferentieerde vorm van instructie en verwerking in de klas.

#### *Opbrengsten*

Uit het IST- rapport bleek dat de onderwijsopbrengsten op het niveau lagen dat van de school verwacht mag worden gezien de leerlingenpopulatie. De inspectie merkte echter wel op dat het belangrijk was dat de school nauwgezet de vinger aan de pols bleef houden. Want, hoewel de DMT in groep 3 geen uitvallers liet zien, bleven de leerprestaties van veel leerlingen achter bij andere toetsen in latere leerjaren.

Daarnaast merkte de inspectie op dat er voor veel kleuters gekozen werd voor een verlenging van de kleuterperiode. Aan het eind van schooljaar 1998-1999 werd voor 25% van de leerlingen gekozen voor zo'n verlenging.

#### *Schoolcondities*

De condities: kwaliteitszorg, interne communicatie, externe contacten en contacten met ouders werden door de inspectie in 1999 positief beoordeeld. De conditie professionalisering werd meer zwak dan sterk bevonden. Dit had met name betrekking op de teamvorming. De leerkrachten waren ontevreden over de manier van onderling functioneren en over de manier waarop hun begeleiding en die van beginnende leerkrachten geregeld werd.

### *Conclusie*

Aan de hand van de bovengenoemde informatie uit het IST-rapport van 1999 leiden wij af dat er op school A van drie van de vier hoofdoorzaken voor het achterblijven van leerlingresultaten (vermeld in hoofdstuk 2) sprake was. Het betreft de oorzaken:

1. Veel leerlingen hebben niet alle leerstof aangeboden gekregen  
Aan deze hoofdoorzaak liggen twee achterliggende oorzaken ten grondslag. De eerste achterliggende oorzaak gaat uit van zwak didactisch handelen van de leerkrachten, de tweede van een verkeerde leerlingenzorg. Van een verkeerde leerlingenzorg was op school A geen sprake. Het didactisch handelen liet volgens de inspectie op een aantal punten te wensen over. Zo was de instructie onvoldoende afgestemd op relevante verschillen tussen leerlingen, werd er onvoldoende gebruik gemaakt van activerende werkvormen, was er onvoldoende aandacht voor leerstrategieën en stimuleerden de leerkrachten de ontwikkeling van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid te weinig. Daarnaast kwam het leerstofaanbod niet of nauwelijks tegemoet aan relevante verschillen tussen leerlingen, sloot het leerstofaanbod in de kleutergroepen niet aan op dat in groep 3 en was er sprake van verouderde methoden.
2. De onderwijsgevers hebben onvoldoende zicht op het niveau van hun leerlingen, waardoor noodzakelijke maatregelen niet getroffen worden  
Uit het inspectierapport blijkt dat er nog verbetering mogelijk was op het gebied een meer systematische signalering en aanpak van leerlingen met problemen op sociaal –emotioneel terrein.
3. De school heeft langdurig een disfunctionerende schoolorganisatie  
Als de schoolorganisatie niet goed functioneert wordt de kans op mogelijkheden om zwakke punten aan te pakken klein. Op school A staat het functioneren van de schoolorganisatie op twee punten onder de druk. Enerzijds blijkt uit het inspectierapport van 1999 dat het professionaliseringsbeleid om verbetering vroeg. Anderzijds komt het gebrek aan een schoolleider op dit moment niet ten goede aan de situatie op de school.

Van de oorzaak ‘het leerstofaanbod zoals dat in de methoden is vastgelegd is ontoereikend om er de kerndoelen mee te bereiken’, lijkt geen sprake.

### *Nota Bene*

Bij de start van het SOP-project was de school al begonnen met een ander project, het zogenaamde ‘kunstmagneetschool-project’. De school heeft dit

project aangehouden naast het SOP-project. Het initiatief voor het kunstmagneetschool-project is gekomen van de gemeente. Deze heeft een aantal scholen aangewezen als kunstmagneetschool (KMS) om het contact en de kennismaking met en het beleven van kunst te bevorderen. De school heeft binnen het project gekozen voor de kunstvorm theater. Deze kunstvorm wordt gebruikt om de taalontwikkeling van leerlingen te ondersteunen en het zelfvertrouwen, het inlevingsvermogen en de fantasie van kinderen te vergroten.

Dit project staat volgens de sop-coaches op gespannen voet met het SOP-project, omdat beide de taalontwikkeling vanuit een andere invalshoek stimuleren.

In het navolgende gaan we na of de situatie zoals de inspectie die in 1999 aantrof nog steeds van toepassing is, danwel of er verbeteringen zijn opgetreden. Daaraan voorafgaand beschrijven we de oriëntatie en besluitvorming en de vormgeving van het schoolontwikkelingsplan.

### **5.3 Oriëntatie en besluitvorming**

De bovengenoemde resultaten uit het IST-rapport van 1999 zijn volgens de sop-coaches de aanleiding geweest voor deelname aan het SOP-project. Volgens hen is de schoolleider met de begeleiders van het SOP-project in zee gegaan om te werken aan de professionalisering van het team. Daaraan gekoppeld was het doel om de leerresultaten te verhogen.

De begeleiders deelden de schoolleider een minder actieve rol in de besluitvorming toe. De schoolleider had hen gezegd dat *'er van iedere zuil een aantal scholen mee moest gaan doen met het project en dat het bestuur hem daarvoor had opgegeven.'* Uiteindelijk is het wel de schoolleider geweest die het besluit genomen heeft. Hij is in zee gegaan met de begeleiders van het SOP-project en heeft daarna het team op de hoogte gesteld. In de zogenoemde kick-off bijeenkomst zijn zij door de begeleiders geïnformeerd over het project.

Aan het begin van het project is er echter direct een misverstand ontstaan. Het team dacht dat de begeleiders kwamen om de implementatie van de taalmethode 'Zin in taal' te begeleiden. De begeleiders hebben daar naar eigen zeggen aan het begin te weinig rekening mee gehouden. De begeleiders denken dat het misverstand ontstaan is doordat de schoolleider de

implementatie van de methode als een voorbeeld heeft genoemd, van dingen die ze zouden doen. Mogelijk heeft de schoolleider dit ook als motivatie gebruikt om het project de school in te halen.

De sop-coaches denken dat het misverstand niet ontstaan was als de begeleiders voorafgaand aan het project duidelijk verteld hadden, wat er precies ging gebeuren in het project en met name hoe het project praktisch ingevuld zou worden. Volgens begeleiders en sop-coaches waren alle leerkrachten echter wel op de hoogte van het feit dat onderdeel van het SOP-project was dat de begeleiders klassenconsultaties zouden doen en dat er gewerkt zou worden aan coöperatieve werkvormen, taakgerichte leertijd, klassenmanagement et cetera.

#### **5.4 Opstellen schoolontwikkelingsplan**

Voorafgaand aan de start van het project hebben de begeleiders een analyse gemaakt van de school. Naar aanleiding daarvan is besloten het project uit te voeren zoals in de algemene bouwplannen beschreven is. Er is geen specifiek schoolverbeteringsplan gemaakt. Na een jaar is er een uitbreiding van het plan geweest, omdat de begeleiders zich, op verzoek van de school, ook bezig gingen houden met de implementatie van de methodes 'zin in taal' en 'ondersteboven van lezen'. De onderdelen van het project hebben daar, naar zeggen van de begeleiders, niet onder te lijden gehad.

Volgens de sop-coaches is het team niet heel tevreden over het opgestelde plan. Volgens het team mist de structuur in het project. De leerkrachten en sop-coaches vinden dat er vaak plotseling nieuwe ideeën naar voren komen, welke ook nieuw lijken voor de begeleiders. Deze zeggen ook dat ze het plan niet op de plank hebben liggen. De sop-coaches en de leerkrachten hebben daardoor het gevoel, dat er geen rechte lijn is van A naar B. Aan de andere kant lijken de begeleiders, aldus de sop-coaches *'weer zo'n rechte lijn te hebben, dat het toch lastig is om een zijpaadje in te gaan en om iets te veranderen.'* Dit was vooral het geval bij de implementatie van de nieuwe methode. Vanaf de start van het project heeft de school gevraagd of de begeleiders daar ook hulp bij konden bieden. Na een jaar is dit opgepakt door de begeleiders.



## **5.5 Schoolontwikkeling**

Om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, zoals van school A gevraagd wordt, zullen leerkrachten, team en schoolleiding dienen te beschikken over de vaardigheden en de attitude om die verbetering tot stand te brengen. Er wordt met andere woorden om een behoorlijke mate van schoolontwikkeling gevraagd.

In deze paragraaf wordt de mate van schoolontwikkeling in school A weergegeven op de drie aspecten van schoolontwikkeling die we in het onderzoek onderscheiden hebben: systematisch vernieuwen, professionele ontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling. Op deze gebieden zijn in maart en oktober 2003 gegevens verzameld. Aangezien we slechts over enige globale gegevens beschikken over de mate van schoolontwikkeling voor aanvang van het project, beperkt de beschrijving van ontwikkelingen zich veelal tot dit jaar.

### **5.5.1 Systematisch vernieuwen**

Bij systematisch vernieuwen gaat het om de aansturing en bewaking van het project en de uitwerking van het project in plannen. In het kader van het SOP-project zijn twee sop-coaches aangesteld op de school. Zij moeten zorgen voor de beklijving van het project op de school als de taak van de begeleiders erop zit. De eerste twee jaar is het project vanuit de directie aangestuurd door de schoolleider. Toen deze aan het eind van het schooljaar 2002-2003 zijn functie heeft neergelegd zijn zijn taken overgenomen door de adjunct-directeur.

Om zicht te krijgen op de aspecten van systematisch vernieuwen zijn in maart en oktober 2003 vragenlijsten toegestuurd aan de schoolleider en intern-begeleider/ sop-coach. Er zijn echter alleen gegevens bekend van de meting van oktober 2003. De schoolleider heeft zijn vragenlijst van maart 2003 niet ingevuld en teruggestuurd. De vragenlijst voor de intern-begeleider is in maart toegestuurd aan de intern-begeleider, in de veronderstelling dat deze het project in de school begeleidde. Dit bleek niet het geval. In oktober is de vragenlijst wel door de juiste persoon ingevuld. De vragenlijsten van oktober zijn ingevuld door de adjunct-directeur en de sop-coach. In onderstaande tabel zijn de scores op de onderscheiden aspecten opgenomen.

<b>Tabel 5.1 Mate waarin het SOP-project systematisch wordt ingevoerd op school A</b>		
Systematisch Vernieuwen	Bereik	Oktober 2003
Uitwerking SOP (9)	0-1	.11
Sturing door de schoolleider (4)	0-4	3.00
Bewaking door de schoolleider		.57
<i>Team (6)</i>		.50
<i>Individu (6)</i>	0-1	.53
<i>Externe contacten (3)</i>		.60
<i>Aansturing, bewaking, evalueren (9)</i>		.62
Mate waarin de taken bij het project de sop-coach duidelijk zijn (5)	0-1	.60
Aansturing door de sop-coach (17)		.39
<i>Inhoud (8)</i>	0-1	.33
<i>Aansturing, bewaking, evalueren (9)</i>		.48

In de tabel staan steeds de namen van de gebruikte meetinstrumenten, met daarachter het aantal uitspraken waaruit het instrument bestaat. In de meeste gevallen zijn de scores op deze instrumenten gestandaardiseerd en wel zodanig, dat de mogelijke scores op de schalen tussen 0 en 1 zijn komen te liggen. Dit vergemakkelijkt de vergelijking tussen de scores op de instrumenten onderling.

Uit de tabel blijkt, dat het project in zeer geringe mate is uitgewerkt in een tijdlijn en dat in zeer geringe mate duidelijk is welke activiteiten, wanneer worden uitgevoerd: de score is .11.

Sturing door de adjunct-schoolleider, die belast is met het project, is 3.00. Dat wil zeggen dat er een intern-coördinator/sop-coach voor het project is aangesteld, die een duidelijke taakstelling heeft en daar ook taakuren voor heeft. Er zijn met de sop-coaches geen afspraken gemaakt over de momenten wanneer zij de stand van zaken met het project naar de schoolleiding terugkoppelen.

De taken van de sop-coaches zijn hen behoorlijk duidelijk.

De adjunct onderneemt redelijk vaak tot vaak activiteiten om het proces van implementatie van het sop-project te bewaken.

De sop-coach onderneemt in vrij geringe mate activiteiten om implementatie van het sop-project aan te sturen. Dit geldt met name voor de activiteiten t.a.v. van de implementatie van de inhoud. Activiteiten t.a.v. het proces worden in vrij redelijke mate aangestuurd. De sop-coaches geven zelf aan dat zij de communicatie met de externe begeleiders als onvoldoende ervaren. Hierdoor weten zij niet goed wat er van hen verwacht wordt.

De adjunct probeert in redelijke mate het project op een projectmatige en systematische manier in haar school te implementeren. Dat maakt borging van het project kansrijk. Jammer is dat de inzet van de sop-coach hierbij achterblijft. Deze voert nog geen 50 procent van de activiteiten die gericht zijn op bewaking uit.

### 5.5.2 Professionele ontwikkeling

Een tweede element van schoolontwikkeling is professionele ontwikkeling. Om zicht te krijgen op de mate van professionele ontwikkeling van de school en verdere groei daarin, is de leerkrachten van de groepen 1 tot en met 8 in maart en oktober 2003 een vragenlijst voorgelegd. In onderstaande tabel worden de scores op de verschillende aspecten bij beide metingen in beeld gebracht.

<b>Tabel 5.2 Mate van professionele ontwikkeling op school A</b>			
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)	Oktober 2003 Gem (sd)
<b>Individuele ontwikkeling</b>			
Onderwijskundig leiderschap (15)	-4-4	3.06 (1.76)	2.88 (1.93)
Suggesties voor lezen door de schoolleider (6)	0-1	.59 (.22)	.62 (.20)
<b>Teamontwikkeling</b>			
Functioneel werkklimaat (10)	0-1	.64 (.14)	.65 (.20)
Samenwerking in het team (17)	0-1	.74 (.12)	.73 (.13)
<b>Structurele ontwikkeling</b>			
Planmatig handelen in het team bij (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen (13)	0-1	.43 (.27)	.34 (.11)
Planmatig handelen in het team bij begrijpend lezen (13)	0-1	.46 (.14)	.30 (.07)*

\* significant op .05

Bij professionele ontwikkeling is onderscheid gemaakt in de ontwikkeling van individuen, de ontwikkeling van de professionaliteit van het team en ontwikkeling op het niveau van de organisatie (structureel)

De score op onderwijskundig leiderschap heeft betrekking op het leiderschap van de adjunct-schoolleider en intern begeleider. De mate van onderwijskundig leiderschap is vastgesteld aan de hand van de Onderwijskundig Leiderschapschaal van Van de Grift en Akkermans (1991). De schaal bestaat uit 15 uitspraken, waarmee nagegaan kan worden wat de kwaliteit is van het onderwijskundige leiderschap in de ogen van de

leerkrachten. De 15 uitspraken staan voor 15 activiteiten die de schoolleider/intern-begeleider als onderwijskundig leider uit zou moeten voeren. Landelijk voert de schoolleiding gemiddeld 11 van de 15 activiteiten uit de schaal uit (score van 1.42) (Van de Grift & Houtveen, 1999). De score bij beide metingen op school A ligt boven dit landelijk gemiddelde. Op school A voert de schoolleiding 13 van de activiteiten uit. Het betreft de volgende activiteiten: De leerkrachten kunnen bij de schoolleiding terecht als ze problemen van leerlingen willen bespreken, de schoolleiding doet actief mee aan de keuze van nieuwe onderwijsmethoden en geeft leerkrachten het gevoel dat hun werk belangrijk is. De schoolleiding zorgt ervoor dat teamvergaderingen waardevolle onderwijskundige bijeenkomsten zijn en geeft hoge prioriteit aan onderwijsmethoden, die tot verbetering van de leerresultaten van alle leerlingen kunnen leiden. Verder zorgt de schoolleiding voor een op leren gericht schoolklimaat, toont waardering voor leerkrachten die hun werk goed doen en bespreekt tijdig de problemen die kunnen optreden bij de uitvoering van hun werk op school. Ook informeert de schoolleiding de leerkrachten over nieuwe onderwijsmethoden en instructiematerialen, toont belangstelling voor wat er in de groepen gebeurt, benadrukt het regelmatig peilen van leerprestaties en spoort de leerkrachten aan tot verhogen van de leerprestaties. Tot slot brengt de schoolleiding de leerkrachten in contact met nieuwe ideeën en benaderingen die de leerling-prestaties kunnen verbeteren. Twee van de activiteiten worden niet uitgevoerd. De schoolleiding geeft geen advies over de manier waarop de prestaties van zwakke leerlingen kunnen worden verbeterd én de schoolleiding begeleidt en ondersteunt de leerkrachten niet bij het verbeteren van de leerprestaties. De standaarddeviatie is erg hoog. Dat wil zeggen dat de verschillen in waardering van het onderwijskundig leiderschap tussen leerkrachten groot zijn. De score op 'suggesties door de schoolleider bij lezen' is bij beide metingen redelijk, maar ook hier is de spreiding hoog.

Het functioneel werkklimaat in de school en de mate van samenwerking in het team geeft informatie over de cultuur en sfeer in de school. Dit was een onderwerp waaraan de leerkrachten bij aanvang van het project uitdrukkelijk wilden werken.

Op 'functioneel werkklimaat' en 'samenwerking in het team' is bij beide metingen ongeveer gelijk gescoord.

De mate waarin sprake is van een functioneel werkklimaat is volgens de leerkrachten vrij groot. De mate waarin sprake is van samenwerking in het

team is volgens de leerkrachten groot. Dit betekent dat deze aspecten van de schoolcultuur geen groot probleem vormen.

Door op schoolniveau doelen te stellen en het werken met de evaluatieve cyclus op het niveau van de organisatie in verband te brengen met de gestelde doelen beschikt een school over een middel om aan structurele ontwikkeling van de school te werken. Dat geldt met name, wanneer de gegevens over de leerlingvorderingen vertaald wordt in schoolbeleid. Je hebt dan immers over de school als geheel zicht op de vorderingen van de leerlingen. De scores op planmatig handelen in het (sub)team bij (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen en begrijpend lezen waren bij de eerste meting al niet hoog. Bij de tweede meting zijn ze nog lager. Voor begrijpend lezen is het verschil tussen de eerste en tweede meting zelfs significant op 5%. Er is in vrij geringe mate sprake van planmatig werken in het (sub)team.

Dit beeld wordt bevestigd door de begeleiders. Volgens hen is er behoorlijk wat verbetering mogelijk op het gebied van de overlegstructuur. De school werkt in driehoeken. Dit betekent dat drie leerkrachten verantwoordelijk zijn voor twee parallelgroepen. De driehoeken vormen kleine eenheden in de school waarbinnen mensen zaken onderling regelen. Binnen een driehoek is sprake van intensief overleg, maar tussen de driehoeken onderling vindt die communicatie niet plaats.

### **5.5.3 Persoonlijke interpretaties**

De persoonlijke interpretaties van de bij de vernieuwing betrokken personen vormen het derde en laatste element van schoolontwikkeling. Naar verwachting zijn er drie aspecten in de opvattingen en overtuigingen van leerkrachten die van invloed zijn op de implementatie van het SOP-project. Dit betreft 1. de mate waarin zij vertrouwen hebben in de eigen mogelijkheden om bij te dragen aan de leerprestaties van de leerlingen, 2. de mate waarin zij de vernieuwing naar eigen zeggen in de vingers hebben (intensiteit van de betrokkenheid) en 3. de mate waarin de leerkrachten gemotiveerd zijn de vernieuwing in te voeren (mening over het SOP-project). In maart en oktober 2003 is er een vragenlijst afgenomen bij de leerkrachten om zicht te krijgen op hun persoonlijke interpretaties. In onderstaande tabel zijn de gemiddelde scores en standaarddeviaties vermeld op de verschillende elementen. De scores op de schalen 'vertrouwen in eigen kunnen' en 'mening over het SOP-project' zijn gestandaardiseerd en kunnen liggen tussen -1 en 1. Beide schalen

betreffen een attitudeschaal, een score tussen –1 en 0 betreft een negatieve attitude, een score tussen 0 en 1 betreft een positieve attitude. De score 0 is neutraal. De scores op de schaal ‘intensiteit van de betrokkenheid’ liggen tussen –4 en 4.

<b>Tabel 5.3      Persoonlijke interpretaties van de leerkrachten van school A</b>			
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)	Oktober 2003 Gem (sd)
Vertrouwen in eigen kunnen (8)	-1-1	.23 (.23)	.16 (.38)
Intensiteit van de betrokkenheid (12)	-4-4	-.15 (2.04)	-2.03 (3.16)
Mening over het SOP-project (6)	-1-1	.50 (.34)	.25 (.26)

Het vertrouwen dat de leerkrachten van school A hebben in hun eigen mogelijkheden om goede resultaten te bereiken bij de moeilijke leerling-populatie waar zij mee te maken hebben, is in oktober 2003 gemiddeld positief.

De mate waarin de leerkrachten naar eigen zeggen het SOP-project in de vingers hebben is gemeten met de schaal ‘intensiteit van de betrokkenheid’ (Houtveen en Van de Grift, 1993). De schaal bestaat uit twaalf uitspraken die een opklimming in de intensiteit van de betrokkenheid laten zien bij het werken aan een onderwijsvernieuwing. De opbouw bestaat uit een zestal dimensies die van eenvoudig naar complex gedrag loopt. De eerste dimensie bestaat uit kennisnemen van de inhoud van een vernieuwing. De tweede bestaat uit het overzien van de praktische implicaties van de vernieuwing voor het eigen didactisch handelen. De derde dimensie betreft het doorleefd hebben van de implicaties van de vernieuwing. De vierde dimensie bestaat uit het globaal beheersen van de vernieuwing, de vijfde uit het opnemen van de vernieuwing in de dagelijkse routine en bij de zesde dimensie beheerst de leerkracht de vernieuwing. In het kader van het SOP-project geeft de schaal inzicht in hoe ver de leerkracht in zijn eigen perceptie is met de implementatie van het SOP-project. Hoe hoger de score op de schaal des te meer een leerkracht de vernieuwing in zijn eigen ogen in de vingers heeft. De gemiddelde score op school A bij de eerste meting was -.15 en bij de tweede -2.03. Waar de leerkrachten van school A bij de eerste meting nog aangaven de implicaties van de vernieuwing doorleefd te hebben (derde dimensie), geven ze bij de tweede meting te kennen dat ze nog bezig zijn met het kennisnemen van de inhoud van de vernieuwing (eerste dimensie). Aan de standaarddeviatie is echter wel te zien dat er verschillen zijn tussen de leerkrachten. Een aantal leerkrachten heeft de vernieuwing al in redelijke mate geïmplementeerd,

terwijl anderen aangegeven nog geen kennis te hebben genomen van de vernieuwing.

Voor het feit dat de betrokkenheid van de leerkrachten over het algemeen laag is zijn verschillende oorzaken aangedragen.

De sop-coaches wijten de geringe betrokkenheid bij het project aan het misverstand dat aan het begin van het project ontstaan is. Veel leerkrachten hebben lange tijd niet geweten wat het project precies inhield. Daarnaast vragen veel leerkrachten zich nu, na tweeëneenhalf jaar project, af wat precies het nut is van het project. Volgens de sop-coaches is er voor het team nog weinig verandering te zien, sinds ze het project begonnen zijn. Er zijn weinig mensen op de school die het project uit overtuiging doen. Volgens de coach is dat te wijten aan het feit dat de echte doelstelling niet helemaal duidelijk is.

De extern begeleiders wijten de geringe betrokkenheid aan het feit dat er bij een aantal leerkrachten *'te weinig commitment is bij het resultaatgericht denken'*. Volgens hen heeft dit te maken met het feit dat de directeur van de school niet of nauwelijks resultaatgericht was.

Bovenstaande wil niet zeggen dat de leerkrachten niet positief over het project zouden oordelen. De gemiddelde score is in oktober 2003 nog positief, hoewel aanzienlijk gedaald ten opzichte van de score in maart 2003. Bovendien blijkt uit de hoge spreiding dat de meningen nogal verdeeld zijn. De laagste score bedraagt in oktober -.27 en de hoogste .60 bij de meting van oktober 2003.

*Samenvattend stellen we vast dat het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs op school A meer systematisch en projectmatig aangepakt kan worden. Op school A is wel een projectorganisatie van de grond getild, maar het project is nauwelijks uitgelijnd in een planning. Sturing en bewaking van het project door de adjunct is redelijk. Verdere aansturing van het project door de sop-coach is aan te bevelen.*

*Op school A is sprake van sterk onderwijskundig leiderschap en de mate van inhoudelijke bemoeienis van de adjunct is redelijk.*

*De professionele cultuur en de sfeer binnen de school zijn in de loop van het project sterk verbeterd.*

*Het op het niveau van de schoolorganisatie een beeld opbouwen van de leerling-vorderingen en op basis daarvan beleid maken gericht op verbeteren van de resultaten, verdient nog de nodige aandacht.*

*Tenslotte kunnen we vaststellen dat de leerkrachten er gemiddeld gezien behoorlijk veel vertrouwen in hebben resultaten bij hun leerlingen te kunnen boeken. Hoewel de leerkrachten gemiddeld gezien positief blijven over het*

*project, neemt de motivatie voor het project bij een aantal leerkrachten af, evenals de betrokkenheid bij het project. Terwijl een aantal leerkrachten de vernieuwing al in een behoorlijke mate geïmplementeerd heeft, is een aantal leerkrachten nog bezig met het kennisnemen van de vernieuwing.*

*Op school A blijken een aantal voorwaarden om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren aanwezig. Er is sprake van een sterk onderwijskundig leiderschap, de professionele cultuur en sfeer binnen de school zijn goed en de leerkrachten hebben er vertrouwen in dat zij de resultaten bij hun leerlingen kunnen boeken.*

*Een aantal voorwaarden is nog niet in orde. Hoewel er een projectorganisatie van de grond getild is en de sturing en bewaking door de schoolleiding redelijk zijn, is het project niet uitgelijnd in een planning en lijkt een deel van de leerkrachten weerstand te blijven genereren tegen het SOP-project.*

## **5.6 Maatregelen voor kwaliteitsverbetering op schoolniveau**

Om in de groep voor alle leerlingen effectief onderwijs te geven, moeten er op schoolniveau enkele voorwaarden voor adaptief onderwijs gerealiseerd worden en moet de zorgstructuur van de school in orde zijn. Tot de voorwaarden behoren het inplannen van voldoende leertijd, gebruik van kwalitatief goede methoden, het bestaan van een doorgaande leerlijn, het werken met een jaarplanning en het werken met een weekplanning. De zorgstructuur betreft de coördinatie van de leerlingenzorg.

In deze paragraaf bespreken we de ontwikkeling in de kwaliteit van het onderwijs op schoolniveau op school A. Om een beeld van de ontwikkeling op te bouwen presenteren we de resultaten van de metingen die plaats hebben gevonden in maart en oktober van 2003. Deze gegevens vergelijken we vervolgens met de situatie bij aanvang van het project zoals hierboven besproken is en/of met landelijke gegevens. Hierdoor kan in beeld gebracht worden of zich op de school ontwikkelingen hebben voorgedaan in de tussenliggende periode. Tevens kan, voor zover die gegevens beschikbaar zijn, nagegaan worden of de school in de pas loopt met de gemiddelde basisschool in ons land.



### 5.6.1 Voorwaarden

#### *Leertijd*

De eerste voorwaarde is het inplannen van voldoende leertijd. In de vragenlijst van maart en oktober 2003 is de leerkrachten gevraagd hoeveel tijd voor lezen per week ingepland is voor (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen en begrijpend lezen in hun groep. Daarnaast is gevraagd of, en zo ja, hoeveel tijd voor lezen structureel extra ingepland is per week. In onderstaande tabel is weergegeven hoeveel tijd en extra tijd ingepland is op school A.

**Tabel 5.4 Tijd voor lezen op het rooster op school A**

	Aantal minuten per week		Extra tijd voor zwakke II-en	
	Maart 2003	Oktober 2003	Maart 2003	Oktober 2003
Groep 1				
Vorbereidend technisch lezen	.	195	Geen	420
Groep 2				
Vorbereidend technisch lezen	.	345	.	400
Groep 3				
Technisch lezen	150	.	30	.
Groep 4				
Voortgezet technisch lezen	60	.	25	210
Begrijpend lezen	60	.	25	Geen
Groep 5				
Voortgezet technisch lezen	60	60	15	30
Begrijpend lezen	90	90	Geen	Geen
Groep 6				
Voortgezet technisch lezen	.	.	.	.
Begrijpend lezen	.	.	.	Geen
Groep 7				
Voortgezet technisch lezen	60	.	40	15
Begrijpend lezen	90	.	40	Geen
Groep 8				
Voortgezet technisch lezen	30	30	40	45
Begrijpend lezen	90	90	90	Geen

De inspectie constateerde in 1999 dat er voldoende leertijd voor lezen ingepland was op school A. Wat het voorbereidend technisch lezen betreft, komt dit inderdaad op gang in de eerste helft van groep 1. In de eerste helft van groep 2 wordt er ruim voldoende tijd voor voorbereidend technisch lezen ingepland. Bovendien wordt er extra tijd ingepland voor zwakke leerlingen. Helaas hebben wij geen beeld van de tijd die in de eerste helft van groep 3 is ingepland, omdat de leerkracht deze vraag niet beantwoord heeft. In de tweede

helft van groep 3 is het aantal beschikbare minuten voor technisch lezen beperkt. Dit roept de vraag op of hierdoor niet het gevaar ontstaat dat de methode niet wordt uitgemaakt. Positief is wel dat er in de tweede helft van groep 3 extra tijd ingepland wordt voor zwakke leerlingen. In groep 4 is het aantal beschikbare minuten eveneens beperkt. Positief is ook hier dat er wel extra tijd ingepland is voor zwakke leerlingen. Verder valt op dat het voortgezet technisch lezen tot en met groep 8 wordt aangeboden. Zeker voor de leerlingenpopulatie op school A is dat een positief punt. In deze groepen wordt ook iedere week extra tijd ingepland voor voortgezet technisch lezen voor zwakke leerlingen.

De tijd die ingepland is voor begrijpend lezen is met anderhalf uur redelijk. Voor begrijpend lezen wordt alleen in de tweede helft van groep 7 en 8 extra tijd ingepland voor zwakke leerlingen.

#### *Kwaliteit methoden en doorgaande leerlijn*

De tweede voorwaarde voor adaptief onderwijs is het gebruik van kwalitatief goede methoden en het bestaan van een doorgaande leerlijn. In onderstaande tabel is per groep weergegeven welke methoden gebruikt worden. In de groepen 1 tot en met 3 gaat het om methoden voor (voorbereidend) technisch lezen, in groep 4 gaat het om methoden voor voortgezet technisch lezen en begrijpend lezen en in de groepen 5 tot en met 8 gaat het om methoden voor begrijpend lezen.

<b>Tabel 5.5      Kwaliteit van de methoden voor lezen op school A</b>	
	<b>Methoden voor lezen</b>
Groep 1	Piramide
Vorbereidend technisch lezen	Knoop het in je oren/ Laat wat van je horen Idee. Activiteitenmap
Groep 2	Piramide
Vorbereidend technisch lezen	Knoop het in je oren/ Laat wat van je horen
Groep 3	Veilig leren lezen
Technisch lezen	(maan-roos-vis)
Groep 4	
Voortgezet technisch lezen	Ondersteboven van lezen
Begrijpend lezen	Ondersteboven van lezen
Groep 5	
Begrijpend lezen	Ondersteboven van lezen
Groep 6	
Begrijpend lezen	Ondersteboven van lezen
Groep 7	
Begrijpend lezen	Goed begrepen CITO-trainer
Groep 8	
Begrijpend lezen	Goed begrepen CITO-trainer

Volgens de inspectie voldeed het leerstofaanbod voor taal in 1999 in het algemeen aan de daaraan te stellen eisen. Een negatief punt was dat leerstofaanbod in de verschillende leerjaren onvoldoende op elkaar aansloot (doorgaande lijn). Dit werd voor een belangrijk deel veroorzaakt door het ontbreken van een beredeneerd leerstofaanbod voor de kleutergroepen. In bovenstaande tabel zien we dat er op dit moment gewerkt wordt met Piramide. Hierdoor is er sprake van verbetering in de aansluiting tussen de kleutergroepen en groep 3. De methode Knoop het in je oren/ Laat wat van je horen is volgens een inhoudsdeskundige die wij geraadpleegd hebben wel een verouderde methode.

Verder zien we in de tabel dat er voor iedere groep een methode aanwezig is. Over het algemeen zijn deze methoden van voldoende kwaliteit. De school is op dit moment nog bezig met de implementatie van de methode Ondersteboven van Lezen. Deze methode zal in de komende jaren ook in de groepen 7 en 8 gebruikt worden.

Het aanwezig zijn van een kwalitatief goede methode in iedere groep is een voorwaarde voor adaptief onderwijs, het is echter geen voldoende voorwaarde. Er moet ook sprake zijn van een doorgaande leerlijn in de school: het aanbod in de verschillende leerjaren moet op elkaar afgestemd zijn, leerkrachten moeten bekend zijn met het aanbod in het voorgaande en het volgende jaar en zij moeten ernaar streven de methode ieder jaar uit te krijgen. Als dit laatste niet lukt moeten er maatregelen genomen worden. De vragen naar deze doorgaande leerlijn hebben wij voorgelegd aan de adjunct-directeur.

Tabel 5.6 De mate waarin school A beschikt over een doorgaande lijn		
	Bereik	
	0-1	.67
Doorgaande lijn		

Op school A blijkt er in voldoende mate aansluiting te zijn van het aanbod in de verschillende leerjaren op elkaar. Tevens zijn er leerstofafspraken gemaakt, zijn er tussen- en einddoelen vastgelegd per groep, zijn de leerkrachten bekend met het aanbod in de voorgaande en volgende groep en werken leerkrachten eraan de methode ieder jaar uit te krijgen. Op de vraag wat voor maatregelen er genomen worden wanneer een leerkracht een methode niet uitkrijgt, geeft de adjunct geen antwoord.

Als dit betekent dat er geen maatregelen genomen worden, dan vormt dit een risico voor de doorgaande lijn in de school.

#### *Jaar- en weekplanningen*

In de vragenlijsten van maart en oktober 2003 is de leerkrachten van groep 1 tot en met 8 gevraagd naar het werken met een jaarplanning en een weekplanning. Het inplannen van de leerstof in planningen is een middel om wat meer greep te houden op wat de leerlingen in de loop van het jaar aan leerstof aangeboden krijgen. Op de eerste plaats wordt daarmee aan het begin van het schooljaar al zichtbaar hoeveel 'rek' er in een bepaald schooljaar zit. Het aantal weken in een schooljaar verschilt immers, terwijl het aanbod qua omvang gelijk blijft. Als er naast een jaarplanning ook nog weekplanningen gemaakt worden, kan eventuele achterstand op de planning snel geconstateerd worden. Vervolgens kan het proces van keuzes maken om weer 'op schema' te komen, snel van de grond komen. In onderstaande tabel is weergegeven in welke mate de leerkrachten werken met een jaar- en weekplanning.

**Tabel 5.7 De mate van werken met jaar- en weekplanningen op school A**

	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)	Oktober 2003 Gem (sd)
<b>Werken met een jaarplanning (8)</b> (Voorbereidend en voortgezet)	0-1	.65 (.34)	.85 (.11)
technisch lezen	0-1	.37 (.51)	.72 (.08)
Begrijpend lezen	0-1	.37 (.51)	.72 (.08)
<b>Werken met een weekplanning (6)</b> (Voorbereidend en voortgezet)	0-1	.58 (.41)	.65 (.18)
technisch lezen	0-1	.35 (.48)	.42 (.28)
Begrijpend lezen	0-1	.35 (.48)	.42 (.28)

Gemiddeld is de score op de vragen naar het maken van jaarplanningen per oktober 2003 hoog. Zowel bij technisch lezen als bij begrijpend lezen is er bovendien sprake van een groei. Bij begrijpend lezen is deze groei zelfs aanzienlijk. Aan het begin van het schooljaar 2003-2004 is hier duidelijk een volgende stap mee gezet.

Het werken met een weekplanning is nog minder ver ontwikkeld. Toch is ook hier bij de start van het schooljaar 2003-2004 een stap gezet. Bij technisch lezen en begrijpend lezen is er gemiddeld een lichte groei. Maar ook de halvering van de spreiding wijst op verandering.

Het niet gebruiken of in geringe mate gebruiken van de plannings verhoogt het risico op het niet uitkrijgen van de methode (zeker bij volle methodes als Veilig Leren Lezen). Met het niet uitkrijgen van de methode komt de aansluiting van leerstofaanbod met het volgende jaar in het geding. Dit is helemaal het geval als er geen maatregelen genomen worden als een leerkracht een methode niet uitkrijgt.

#### *Differentiatiemodel*

Op school A is sprake van relatief veel individuele leerlijnen. In de groepen 5, 7 en 8 is er voor vier leerlingen zo'n aparte leerlijn voor taal/ lezen. In groep 6 hebben 7 leerlingen een aparte leerlijn. De adjunct directeur heeft aangegeven dat het vooral om neven-instromers gaat.

De leerstoflijn bij remedial teaching wordt in redelijke mate parallel uitgewerkt met de leerstoflijn in de reguliere les. De aanpak bij remedial teaching wordt in geringe mate afgestemd op de aanpak in de reguliere les.

### 5.6.2 Zorgstructuur

De leerkracht in de groep kan onmogelijk alle activiteiten in het kader van de zorg voor de leerlingen voor zijn rekening nemen. Het is belangrijk dat op schoolniveau ondersteuning verleend wordt. Die ondersteuning bestaat om te beginnen uit de aanwezigheid van een toetskalender en het zorgdragen voor de invoer van de gegevens. Verder is het vroegtijdig ingrijpen bij problemen veel beter mogelijk wanneer het onderwijsaanbod, de toetsmomenten en het houden van groepsbesprekingen in de tijd goed op elkaar afgestemd zijn. Tevens zal aansturing en bewaking van de toetsafnames en het opstellen van plannen naar aanleiding van de resultaten vanuit de schoolleiding georganiseerd moeten worden. Tenslotte zal de coördinator leerlingenzorg indien de leerkrachten daar behoefte aan hebben directe ondersteuning moeten bieden, bijvoorbeeld bij het opstellen van handelingsplannen. Om hier zicht op te krijgen zijn aan de intern begeleider/ sop-coach over elk van deze aspecten in maart en oktober 2003 vragen voorgelegd. In maart zijn de vragen beantwoord door één van de intern begeleiders. In oktober zijn de vragen beantwoord door de sop-coaches.

<b>Tabel 5.8 Coördinatie van de leerlingenzorg op school A</b>			
	Bereik	Maart 2003	Oktober 2003
Planning (6)	0-1	.90	.90
Coördinatie leerlingenzorg op teamniveau (11)	0-1	.89	.87
Coördinatie leerlingenzorg op groeps-/ kindniveau (11)	0-1	.87	.30
Coördinatie werken met het leerlingvolgsysteem (3)	0-1	1.00	1.00
Uitvoerend werk t.a.v. leerlingenzorg door de coördinator (3)	0-1	.87	.53

In 1999 uitte de inspectie een positief oordeel over de leerlingenzorg op school A.

Uit bovenstaande tabel blijkt dat we in maart 2003 nog konden spreken van een positieve situatie voor wat de leerlingenzorg op school A betreft. Tenminste 85% van de activiteiten op elk van de aspecten van de coördinatie van de leerlingenzorg worden uitgevoerd op de school. Bij de oktobermeting is de score op een tweetal punten aanzienlijk gedaald. De coördinatie van de leerlingenzorg op groeps- en kindniveau is gering te noemen. Slechts 30% van de taken met betrekking tot de coördinatie van de leerlingenzorg op groeps- en kindniveau wordt uitgevoerd. Ook de score op het uitvoerende werk is gedaald. In oktober voerde de coördinator nog slechts 53% van de taken uit.

### *Samenvatting*

*Wat de beschikbare tijd voor lezen op het rooster betreft stellen we het volgende vast. Het is positief dat gedurende de gehele basisschool het voortgezet technisch lezen op het rooster blijft staan en er bovendien voor de zwakke leerlingen wekelijks uitbreiding van de leertijd plaatsvindt. Jammer is dat het beschikbare aantal minuten voor technisch lezen in de groepen 3 en 4 beperkt is.*

*De methoden voor lezen, die gebruikt worden op de school A voldoen.*

*Er is in behoorlijke mate sprake van een doorgaande lijn in de school. Het is wel belangrijk dat er afspraken zijn gemaakt over wat er moet gebeuren wanneer een leerkracht de methode niet uit krijgt. Op dit moment hebben wij geen zekerheid of dit gebeurd is. Uiteraard zijn met name de zwakke leerlingen de dupe als dit niet gebeurt.*

*Dit probleem lijkt minder groot te worden door de toenemende aandacht voor het maken van jaarplanningen. Het werken met weekplanningen zou met name bij begrijpend lezen nog verbeterd kunnen worden.*

*Er zijn op school A behoorlijk veel leerlingen met een individuele leerlijn. De leerstoflijn bij remedial teaching sluit in redelijke mate aan op het onderwijs in de klas, de aanpak niet.*

## **5.7 Ontwikkelingen in de kwaliteit van het leerkrachtgedrag**

In deze paragraaf bespreken we de ontwikkeling in de kwaliteit van het leerkrachtgedrag op school A. Om een beeld van de ontwikkeling op te bouwen presenteren we de resultaten van de metingen die plaats hebben gevonden in maart en oktober van 2003. Deze gegevens vergelijken we vervolgens met de situatie bij aanvang van het project zoals hierboven besproken is en/of met landelijke gegevens. Hierdoor kan in beeld gebracht worden of zich op de school ontwikkelingen hebben voorgedaan in de tussenliggende periode. Tevens kan, voor zover die gegevens beschikbaar zijn, nagegaan worden of de kwaliteit van het leerkrachtgedrag in de pas loopt met de gemiddelde basisschool in ons land. Achtereenvolgens besteden wij aandacht aan de pedagogische activiteiten van de leerkrachten, de instructieactiviteiten en de remediërende activiteiten.

### 5.7.1 Pedagogische activiteiten

De pedagogische activiteiten die belangrijk zijn in het kader van adaptief onderwijs zijn het bevorderen van zelfvertrouwen en competentiegevoelens bij de leerlingen, het bevorderen van een zelfstandige leerhouding en het creëren van een exploratieve leeromgeving voor de leerlingen. Dit betekent dat de leerkracht zijn lokaal zodanig inricht dat de leerlingen een deel van de activiteiten zelf kunnen managen.

De mate waarin een leerkracht het zelfvertrouwen en de competentiegevoelens bij leerlingen bevordert is vastgesteld door middel van observaties in maart en oktober 2003. De mate waarin sprake is van een exploratieve leeromgeving is eveneens vastgesteld door middel van deze observaties. De mate waarin leerkrachten de zelfstandige leerhouding van leerlingen bevorderen is nagegaan met behulp van vragenlijsten die in maart en oktober 2003 zijn afgenomen bij de leerkrachten. In onderstaande tabel staan de scores op deze elementen bij beide metingen.

<b>Tabel 5.9 Pedagogische activiteiten van de leerkrachten van school A</b>			
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)	Oktober 2003 Gem (sd)
Bevorderen van gevoelens van zelfvertrouwen en competentie bij de leerlingen (9)	0-1	.86 (.10)	.95 (.06) **
Bevorderen van een zelfstandige leerhouding (15)	0-1	.59 (.12)	.43 (.20)
Creëren van een exploratieve leeromgeving (12)	0-1	.69 (.10)	.81 (.06) **

\*\* significant op .01

Het landelijk gemiddelde voor het bevorderen van zelfvertrouwen en competentiegevoelens bij leerlingen ligt op ongeveer .70 (Reezigt, Houtveen & Van de Grift, 2002). In bovenstaande tabel is af te lezen dat de scores op school A ver boven dit landelijk gemiddelde liggen. In dit opzicht is dus sprake van een zeer goed pedagogisch klimaat.

De scores op de andere twee aspecten van het pedagogisch handelen van de leerkracht: het bevorderen van een zelfstandige leerhouding en de mate waarin sprake is van een exploratieve leeromgeving, lagen bij de eerste meting net boven het landelijk gemiddelde (respectievelijk .50 en .64). Beide elementen hebben betrekking op het stimuleren van de zelfstandigheid bij de leerlingen. In het IST rapport van 1999 werd dit punt als een zwak betiteld. In maart 2003 is de score op het bevorderen van een zelfstandige leerhouding gedaald tot



onder het landelijk gemiddelde. De score op het creëren van een exploratieve leeromgeving is aanzienlijk gegroeid (het verschil tussen de eerste en tweede meting is zelfs significant op 1%). Een belangrijke voorwaarde voor het bevorderen van de zelfstandigheid lijkt dus in voldoende mate aanwezig. Helaas zijn de leerkrachten nog te weinig expliciet bezig met het bevorderen van de zelfstandige leerhouding bij de leerlingen.

### **5.7.2 Instructieactiviteiten**

In deze paragraaf worden de didactische activiteiten van de leerkracht in kaart gebracht. Deze activiteiten zijn onderverdeeld in een tweetal subcategorieën. Het betreft de kwaliteit en de kwantiteit van de instructie.

#### *Kwaliteit van de instructie*

De kwaliteit van de instructie op school A is in kaart gebracht door middel van observaties en vragenlijsten. In de observaties die in maart en oktober 2003 zijn uitgevoerd is nagegaan in welke mate de leerkrachten werkten met een gemoderniseerde versie van het directe instructiemodel, het Interactieve, Gedifferentieerde model voor Directe Instructie (IGDI), hoe zij de lessen organiseerden en in welke mate zij gebruikt maakten van coöperatieve werkvormen.

Met behulp van de vragenlijsten die voorgelegd zijn aan alle leerkrachten is gemeten in welke mate de leerkracht naar eigen zeggen omgaat met verschillen tussen leerlingen in de verschillende fasen van de les.

In onderstaande tabel zijn de scores op deze aspecten weergegeven.

<b>Tabel 5.10      Kwaliteit van de instructie op school A</b>					
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)		Oktober 2003 Gem (sd)	
Mate van hanteren van het IGDI-model	0-1	.64 (.17)		.63 (.08)	
- Mate van hanteren van het directe instructie model (9)	0-1	.76 (.17)		.73 (.09)	
- Mate van differentiatie (8)	0-1	.58 (.18)		.51 (.08)	
- Mate van interactie (15)	0-1	.71 (.23)		.70 (.18)	
		Vtl	Bl	Vtl	Bl
Zelfperceptie van de mate van omgaan met verschillen	0-1	.43 (.33)	.45 (.10)	.41 (.30)	.41 (.07)
- Vóór de groepsinstructie (3)	0-1	.57 (.41)	.82 (.18)	.46 (.29)	.76 (.15)
- Tijdens de groepsinstructie (7)	0-1	.56 (.40)	.70 (.10)	.54 (.36)	.66 (.12)
- Na de groepsinstructie (10)	0-1	.31 (.30)	.20 (.13)	.31 (.29)	.16 (.16)
Mate van organisatie van de instructie (5)	0-1	.89 (.07)		.97 (.05) **	
Mate van hanteren van coöperatieve werkvormen (5)	0-1	.24 (.35)		.06 (.16)	

\*\* significant op .01

In 1999 constateerde de inspectie dat het didactisch handelen van de leerkrachten op school A gemiddeld genomen aan de gestelde eisen voldeed. De lessen waren goed opgebouwd en goed voorbereid en de klassenorganisatie was doelmatig. Minder sterk was het gebruik van activerende werkvormen en de afstemming van het onderwijs op verschillen tussen leerlingen tijdens de instructie en verwerking. Leerkrachten bevorderden naar de mening van de inspectie ook te weinig de actieve houding bij de leerlingen en het onderwijs in leerstrategieën liet te wensen over.

In 2003 blijkt er niet veel veranderd in deze situatie. De scores op de organisatie van de instructie en het hanteren van het directe instructie model zijn erg hoog. De landelijke gemiddelden liggen respectievelijk op .46 en .70 (Reezigt, Houtveen en Van de Grift, 2002). De scores op school A liggen hier ver boven.

Wat het omgaan met verschillen betreft en het gebruik van activerende werkvormen (in dit geval coöperatieve werkvormen) blijven de scores wat achter. Het verschil met de inspectie is dat wij constateerden dat het omgaan met verschillen met name in de verwerkingsfase teleurstellend is, tijdens de instructie gaan de leerkrachten, naar eigen zeggen, bij (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen in vrij redelijke mate om met verschillen tussen leerlingen, bij begrijpend lezen gaan de leerkrachten in deze fase, naar eigen zeggen in vrij grote mate om met verschillen.

Het gebruik van coöperatieve werkvormen was bij de eerste meting al vrij klein. Bij de tweede meting is deze score aanzienlijk gedaald. Ondanks dat er in het SOP-project veel aandacht besteed wordt aan het gebruik van coöperatieve werkvormen was er bij de tweede meting slechts één leerkracht die gebruik maakt van een coöperatieve werkvorm. Volgens de sop-coaches heeft dit te maken met het feit dat in het SOP-project niet duidelijk naar voren is gekomen wat het doel van de coöperatieve werkvormen is.

#### *Kwantiteit van de instructie*

De kwantiteit van de instructie is in kaart gebracht door middel van observaties. In onderstaande tabel is in kaart gebracht wat de gemiddelde lesduur was bij de eerste en de tweede meting. Verder is weergegeven hoeveel tijd (in percentages) de leerkrachten gemiddeld besteedden aan management- en instructietaken, aan de verschillende fasen in de les en aan de verschillende doelgroepen. Het percentage taakgerichte leertijd van de leerling is ook in onderstaande tabel af te lezen.

<b>Tabel 5.11 Kwantiteit van de instructie op school A</b>			
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)	Oktober 2003 Gem (sd)
<b>Gemiddelde lesduur in minuten</b>		36 (9)	36 (8)
<b>Management- en instructietijd (in %)</b>	0-100		
Instructietijd		90 (5)	91 (7)
Managementtijd		10 (5)	9 (7)
<b>Fasen in de les (in %)</b>	0-100		
Vorbereidingsfase		8 (4)	7 (5)
Presentatie van de leerstof en begeleidde inoefening		44 (20)	44 (25)
Verwerkingsfase		42 (21)	46 (25)
Slotfase		6 (5)	3 (2)
<b>Doelgroep (in %)</b>	0-100		
Instructiegroep als geheel		94 (8)	97 (6)
Subgroepje binnen de instructiegroep		4 (6)	2 (4)
Individuele leerling binnen de instructiegroep		1 (2)	1 (2)
Andere leerlinge(en) buiten de instructiegroep		1 (0)	0 (0)
Geen contact		0 (0)	0 (0)
<b>Leerlinggedrag (in %)</b>	0-100		
Taakgericht		93 (2)	97 (2) **
Procedurele activiteiten		1 (2)	1 (2)
Wachten		1 (1)	0 (0) **
Niet taakgericht		5 (3)	2 (1) **

\*\* significant op .01

In bovenstaande tabel valt op dat de instructie- en leertijd efficiënt benut worden op school A. De instructietijd en de taakgerichte leertijd zijn namelijk

erg hoog. Wat daarnaast opvalt is dat de leerkrachten in de lessen vooral gericht zijn op de instructiegroep als geheel. Bij de eerste meting werd 91% van de tijd besteed aan de gehele instructiegroep, bij de tweede meting was dat 97%. Er is dus sprake van erg klassikale lessen op school A.

### 5.7.3 Remediërende activiteiten

Volgens de inspectie was de mate waarin de leerkrachten in 1999 signaleerden, diagnosticeerden en handelingsplannen opstelden voor leerlingen met extra onderwijsbehoeften over het algemeen voldoende. Volgens de inspectie waren er nog wel verbeteringen mogelijk op het gebied van systematische signalering en aanpak van leerlingen met sociaal-emotionele problemen en aan aanpakken voor hulp aan kinderen die problemen ondervinden bij het begrijpend lezen.

Door middel van een vragenlijst, die in maart en oktober 2003 bij de leerkrachten is afgenomen, zijn wij nagegaan of het signaleren, diagnosticeren en het opstellen van handelingsplannen nog altijd in voldoende mate gebeurt.

In onderstaande tabel staan de scores voor signaleren vermeld. De andere bovengenoemde aspecten zijn in een aparte tabel weergegeven.

**Tabel 5.12 Signaleren van problemen op school A**

	Bereik	Maart 2003	Oktober 2003
<b>Signaleren van problemen groep 1-2</b>			
Taal voor kleuters, groep 1	0-6	4.00	0
Taal voor kleuters, groep 2	0-6	4.00	.
Sociaal emotionele ontwikkeling, groep 1	0-6	4.00	4.00
Sociaal emotionele ontwikkeling, groep 2	0-6	4.00	.
Woordenschat, groep 1	0-6	0	0
Woordenschat, groep 2	0-6	0	.
<b>Signaleren van problemen groep 3</b>			
Technisch lezen	0-20	14.00	18.00
Begrijpend lezen	0-2	2.00	2.00
Woordenschat	0-4	4.00	4.00
<b>Signaleren van problemen groep 4-8</b>			
Technisch lezen	0-12	8.80 (4.15)	8.00 (5.14)
Begrijpend lezen	0-6	3.60 (2.61)	2.00 (1.63)
Woordenschat	0-6	3.60 (2.61)	2.50 (1.91)

**Groep 3** Toetsen voor technisch lezen: een test over fonemische vaardigheden (eind groep 2 of begin groep 3); een grafementoets (rond de herfstvakantie én rond de krokusvakantie); een fonemendictee (rond de herfstvakantie); een woordenleestoets (rond de herfstvakantie); een tekstleestoets (rond de herfstvakantie én de krokusvakantie); een Drie Minuten Toets (DMT) (rond de krokusvakantie én eind groep 3) en een Avi-toets (eind groep 3). **Groep 4 tot en met 8** Toetsen voor technisch lezen: een Drie Minuten Toets (op drie momenten in het jaar); een Avi-toets (op drie momenten in het jaar)

Bij het bepalen van bovenstaande scores op de verschillende toetsen is bekeken:

- hoe vaak een bepaalde toets per jaar wordt afgenomen en
- of de toets bij alle of alleen bij de zwakke leerlingen wordt afgenomen.

Als een toets bij *alle* leerlingen wordt afgenomen, wordt het aantal keer dat de toets afgenomen is in een jaar vermenigvuldigd met 2. Wanneer de toets alleen bij de *zwakke* leerlingen wordt afgenomen, wordt het aantal keer dat de toets afgenomen wordt vermenigvuldigd met 1. Bijvoorbeeld: de toets Taal voor Kleuters wordt twee maal per jaar afgenomen bij alle kleuters; de score op deze toets is dan  $2 \times 2 = 4$ .

De scores in bovenstaande tabel zijn redelijk te noemen. Het gebrek dat de inspectie in 1999 constateerde ten aanzien van signalering op het gebied van de sociaal emotionele ontwikkeling lijkt opgelost. In groep 1 wordt zowel in schooljaar 2002-2003 als in schooljaar 2003-2004 de sociaal emotionele ontwikkeling van leerlingen tweemaal per jaar geobserveerd. In groep 2 was dat in ieder geval in schooljaar 2002-2003 ook het geval. Gegevens van het schooljaar 2003-2004 ontbreken helaas.

Wat de andere toetsen betreft: het toetsprogramma voor groep 1 zag er in het schooljaar 2002-2003 redelijk goed uit. Behalve dat een toets voor woordenschat ontbrak was er niets op aan te merken. In het schooljaar 2003-2004 lijkt de toets Taal voor Kleuters niet meer afgenomen te worden. Dit is ernstiger, omdat door middel van deze toets gesignaleerd kan worden welke leerlingen eventueel moeite zullen krijgen met het formele leesproces. Preventieve maatregelen kunnen op dat moment nog genomen worden.

Het toetsprogramma voor groep 2 ziet er eveneens redelijk goed uit. Helaas ontbreekt een woordenschattoets.

Het toetsprogramma in groep 3 ziet er ruim voldoende uit. Technisch lezen, begrijpend lezen en woordenschat worden in voldoende mate getoetst.

In de groepen 4 tot en met 8 ziet het toetsprogramma er eveneens goed uit.

De scores op de aspecten diagnosticeren (reflectie op het gegeven onderwijs) en het opstellen van plannen zijn in onderstaande tabel weergegeven. Evenals de scores op de aspecten doelen stellen en afstemmen van toetsen, aanbod en groeps-/leerlingbesprekingen.

<b>Tabel 5.13 Planmatig werken op school A</b>					
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)		Oktober 2003 Gem (sd)	
		Vtl	Bl	Vtl	Bl
Doelen stellen (6)	0-1	.43 (.26)	.47 (.27)	.52 (.31)	.18 (.41)
Reflectie op het gegeven onderwijs (8)	0-1	.62 (.28)	.69 (.13)	.63 (.20)	.61 (.09)
Afstemmen toetsen, aanbod en groeps-/ leerling-besprekingen (5)	0-1	.40 (.42)	.37 (.51)	.70 (.34)	.27 (.21)
Werken met een groepsplan (9)	0-1	.41 (.47)	.36 (.50)	.71 (.32)	.20 (.28)
Werken met een handelingsplan (9)	0-1	.71 (.34)	.66 (.38)	.57 (.44)	.30 (.41)

Op basis van bovenstaande tabel kunnen wij waar het de diagnose van de leerkrachten betreft (reflectie op het gegeven onderwijs) bij beide metingen hetzelfde constateren als de inspectie. De leerkrachten reflecteren in vrij grote mate op het gegeven onderwijs.

Waar het om het opstellen van plannen gaat voor leerlingen die extra onderwijsbehoeften hebben, komen wij op basis van bovenstaande scores niet tot een zelfde oordeel als de inspectie in 1999. In maart 2003 werd er in vrij geringe tot vrij redelijke mate gewerkt met groepsplannen en er werd in vrij grote tot grote mate gewerkt met handelingplannen. De mate waarin gewerkt wordt met groepsplannen voor (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen is in oktober sterk toegenomen. Er wordt in grote mate gewerkt met groepsplannen. De mate waarin gewerkt wordt met groepsplannen voor begrijpend lezen is afgenomen. Leerkrachten werken gemiddeld in zeer geringe mate met groepsplannen. De mate waarin gewerkt wordt met handelingsplannen is voor (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen licht gedaald, voor begrijpend lezen is de mate aanzienlijk gedaald. Leerkrachten werken respectievelijk gemiddeld in redelijke en geringe mate met handelingsplannen. De spreiding bij het werken met plannen is erg groot.

De mate waarin doelen gesteld worden op school A was in maart vrij redelijk. In oktober is de mate waarin doelen gesteld worden voor (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen licht gestegen. De mate waarin doelen gesteld worden voor begrijpend lezen is aanzienlijk gedaald. De leerkrachten stellen gemiddeld slechts in zeer geringe mate doelen vast voor begrijpend lezen. De spreiding op dit aspect is wederom aanzienlijk.

De mate waarin toetsen, aanbod en groeps- en leerlingbesprekingen op elkaar afgestemd werden was bij de eerste meting vrij gering. De mate van afstemming voor (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen is bij de tweede meting aanzienlijk gestegen en is vrij groot te noemen. De mate van afstemming voor begrijpend lezen is echter licht gedaald en is zeer gering te noemen.

#### *Samenvatting*

*Wat het leerkrachtgedrag betreft stellen we het volgende vast. Het leerkrachtgedrag op school A is goed. Op sommige punten stijgt het ver boven het landelijk gemiddelde uit.*

*Leerkrachten bevorderen het zelfvertrouwen en competentiegevoelens van leerlingen en creëren ook een leeromgeving waarin leerlingen hun leerproces zelfstandig kunnen managen. Helaas bevorderen zij te weinig expliciet de zelfstandige leerhouding bij de leerlingen.*

*De organisatie van het leerproces is zeer doelmatig, de lessen zijn goed opgebouwd en voorbereid en de taakgerichtheid van de leerlingen is erg hoog. De lessen op school A zijn echter erg klassikaal en de instructie is te weinig afgestemd op relevante verschillen tussen leerlingen.*

*Leerkrachten reflecteren in voldoende mate op het gegeven onderwijs, maar werken met name bij begrijpend lezen in geringe mate met groeps- en handelingsplannen. De mate waarin doelen gesteld worden is met name bij begrijpend lezen teleurstellend evenals de mate waarin toetsen, aanbod en groeps-/ leerlingbesprekingen op elkaar worden afgestemd. Op deze punten is verbetering zeer gewenst.*

### **5.8 Leerlingresultaten**

In deze paragraaf bespreken wij per groep de leerlingresultaten van school A over de afgelopen vijf schooljaren (1998-1999 tot en met 2002-2003). Bij de start van de evaluatie van het project, begin 2003, hebben wij de toetsresultaten over de voorgaande jaren opgevraagd bij de scholen. Bij de analyse van de resultaten waren wij afhankelijk van de door de school toegestuurde resultaten. Alleen voor de groepen 3 en 8 hebben wij een beeld van de resultaten over de vijf schooljaren. Bij andere groepen ontbreken toetsresultaten in het geheel, of zijn slechts van een beperkt aantal jaren bekend.

### 5.8.1 Leerlingresultaten groep 1 en 2

Voor de groepen 1 en 2 hebben wij de resultaten op de toets Taal voor Kleuters opgevraagd. Wij hebben van school A echter geen resultaten op deze toets toegestuurd gekregen.

### 5.8.2 Leerlingresultaten groep 3

Voor groep 3 hebben wij de resultaten op de Drie-Minuten-Toets (DMT), kaart 1, en de resultaten op de Toets Lezen met Begrip opgevraagd.

#### *DMT, kaart 1*

De school heeft alleen van het schooljaar 2002-2003 de resultaten opgestuurd van de Drie Minuten Toets. Deze gegevens hebben wij vergeleken met de landelijke normering van het CITO op deze toets.

Tabel 5.14    Vergelijking van de gemiddelde scores op kaart 1 van de DMT in groep 3 in maart en mei										
	'98-'99		'99-'00		'00-'01		'01-'02		'02-'03	
	M3	E3	M3	E3	M3	E3	M3	E3	M3	E3
Landelijk gemiddelde	30.1	39.2	30.1	39.2	30.1	39.2	30.1	39.2	30.1	39.2
Gemiddelde									28.25	
Sd.									13.97	
N									51	

De gemiddelde score in groep 3 ligt net onder het landelijk gemiddelde. De gemiddelde score ligt op C-niveau. Voor een school met deze leerlingpopulatie is dat geen slecht resultaat.

#### *Lezen met Begrip*

Van de school hebben wij de resultaten op de toets Lezen met Begrip van alle opgevraagde schooljaren ontvangen. In onderstaande tabel worden de gemiddelde scores vergeleken met de landelijke gemiddelde scores van het CITO.



<b>Tabel 5.15      Vergelijking van de gemiddelde scores op de toets Lezen met Begrip (LMB) eind groep 3</b>					
	'98-'99	'99-'00	'00-'01	'01-'02	'02-'03
	E3	E3	E3	E3	E3
Landelijk gemiddelde	101	101	101	101	101
Gemiddelde	93.79	89.59	91.50	92.27	93.58
Sd	5.69	5.06	5.34	7.54	8.25
N	28	27	22	33	38

In bovenstaande tabel is te zien dat de gemiddelde scores in alle schooljaren beneden het landelijk gemiddelde liggen. Met uitzondering van de gemiddelde score in het schooljaar 1999-2000 liggen de gemiddelde scores wel op C-niveau. De gemiddelde score in het schooljaar 1999-2000 ligt op D-niveau.

### 5.8.3 Leerlingresultaten groep 4

Voor groep 4 hebben wij eveneens de resultaten op de Drie-Minuten-Toets (DMT) en de resultaten op de toets Lezen met Begrip opgevraagd.

De resultaten op de DMT hebben wij enkel ontvangen van de schooljaren 2002-2003 en 2003-2004. Van de Toets Lezen met Begrip hebben wij resultaten over de schooljaren 1999-2000 tot en met 2002-2003.

#### *DMT groep 4 kaart 1*

In onderstaande tabel is de landelijke normering van het CITO vergeleken met de gemiddelde scores en de gemiddelde leerwinst van groep 4 op school A.

<b>Tabel 5.16      Vergelijking van de gemiddelde scores op kaart 1 van de DMT in groep 4</b>											
	'98-'99		'99-'00		'00-'01		'01-'02		'02-'03		'03-'04
	B4	E4	B4	E4	B4	E4	B4	E4	B4	<b>M4</b>	B4
Landelijk gemiddelde	50.90	72.30	50.90	72.30	50.90	72.30	50.90	72.30	50.90	66.00	50.90
Gemiddelde									57.26	66.12	48.16
Landelijk gemiddelde leerwinst	21.4		21.4		21.4		21.4		15.1		-
Gemiddelde leerwinst									8.86		-
Sd.									19.30	24.75	21.20
N									38	43	49

In bovenstaande tabel is af te lezen dat de gemiddelde scores in het schooljaar 2002-2003 boven het landelijk gemiddelde liggen, bij de beginmeting van 2002-2003 lag de gemiddelde score op A-niveau en bij de middenmeting op B-niveau. De gemiddelde leerwinst die wij berekend hebben bedraagt 8.86. Deze leerwinst ligt ver onder de gemiddelde landelijke leerwinst.

De gemiddelde score aan het begin van schooljaar 2003-2004 lag net onder het landelijk gemiddelde. De gemiddelde score ligt hier op C-niveau.

#### *DMT groep 4 kaart 2*

In onderstaande tabel zijn de gemiddelde scores en de gemiddelde leerwinst van groep 4 op school A vergeleken met de landelijke normering van het CITO.

<b>Tabel 5.17    Vergelijking van de gemiddelde scores op kaart 2 van de DMT in groep 4</b>											
	'98-'99		'99-'00		'00-'01		'01-'02		'02-'03		'03-'04
	B4	E4	B4	E4	B4	E4	B4	E4	B4	<b>M4</b>	B4
Landelijk gemiddelde	37.40	60.30	37.40	60.30	37.40	60.30	37.40	60.30	37.40	53.40	37.40
Gemiddelde									43.26	61.36	35.06
Landelijk gemiddelde leerwinst	22.90		22.90		22.90		22.90		16.00		-
Gemiddelde leerwinst									18.10		-
Sd.									22.31	21.04	21.49
N									38	39	48

In bovenstaande tabel is af te lezen dat de gemiddelde scores in het schooljaar 2002-2003 weer boven het landelijk gemiddelde liggen. Beide gemiddelde scores liggen op A-niveau. Dit is zeer hoog voor een school met deze leerlingenpopulatie. De gemiddelde leerwinst ligt nu ook boven de gemiddelde landelijke leerwinst. De score in het schooljaar 2003-2004 ligt net onder het landelijk gemiddelde. De gemiddelde score ligt op C-niveau.

#### *DMT groep 4 kaart 3*

In onderstaande tabel zijn de gemiddelde scores en de gemiddelde leerwinst van groep 4 van school A vergeleken met de landelijke normering van het CITO.

<b>Tabel 5.18    Vergelijking van de gemiddelde scores op kaart 3 van de DMT in groep 4</b>											
	'98-'99		'99-'00		'00-'01		'01-'02		'02-'03		'03-'04
	B4	E4	B4	E4	B4	E4	B4	E4	B4	M4	B4
Landelijk gemiddelde	25.80	46.70	25.80	46.70	25.80	46.70	25.80	46.70	25.80	40.10	25.80
Gemiddelde									27.63	44.18	22.88
Landelijk gemiddelde leerwinst	20 90		20 90		20 90		20 90		14.30		-
Gemiddelde leerwinst									16.55		-
Sd.									14.81	18.34	16.87
N									38	39	48

In bovenstaande tabel is af te lezen dat de gemiddelde scores in het schooljaar 2002-2003 weer boven het landelijk gemiddelde liggen. Beide gemiddelde scores liggen op B-niveau. Dit is hoog voor een school met deze leerlingenpopulatie. De gemiddelde leerwinst ligt nu wederom boven de gemiddelde landelijke leerwinst. De score in het schooljaar 2003-2004 ligt net onder het landelijk gemiddelde. De gemiddelde score ligt op C-niveau.

#### *Lezen met Begrip*

Van de school hebben wij de resultaten op de toets Lezen met Begrip van vier opgevraagde schooljaren ontvangen. In onderstaande tabel worden de gemiddelde scores en de gemiddelde leerwinsten vergeleken met de landelijke gemiddelde scores van het CITO.

<b>Tabel 5.19    Vergelijking van de gemiddelde scores op de toets Lezen met Begrip (LMB) medio en eind groep 4</b>											
	'98-'99		'99-'00		'00-'01		'01-'02		'02-'03		
	M4	E4	M4	E4	M4	E4	M4	E4	M4	E4	
Landelijk gemiddelde	112	117	112	117	112	117	112	117	112	117	
Gemiddelde	-	-	96.36	-	96.96	99.44	95.43	-	96.50	99.33	
Landelijk gemiddelde leerwinst	5		5		5		5		5		
Gemiddelde leerwinst	-		-		2.48		-		2.83		
Sd	-	-	5.15	-	5.61	5.71	6.35	-	4.99	5.60	
N	-	-	28	-	27	27	23	-	30	30	

In bovenstaande tabel is te zien dat de gemiddelde scores in alle schooljaren ver beneden het landelijk gemiddelde liggen. De gemiddelde scores in

bovenstaande tabel liggen allemaal op E-niveau. De gemiddelde leerwinst die wij in twee schooljaren hebben kunnen berekenen liggen ook ver beneden de gemiddelde landelijke leerwinst.

#### 5.8.4 Leerlingresultaten groep 5

Voor groep 5 hebben wij de gegevens opgevraagd op de Toets Begrijpend Lezen (TBL) van het CITO. De school heeft ons enkel gegevens toegestuurd van de schooljaren 2000-2001, 2001-2002 en 2002-2003. In onderstaande tabel zijn de gemiddelde scores op deze toets weergegeven.

<b>Tabel 5.20      Vergelijking van de gemiddelde scores op de toets begrijpend lezen (TBL) medio groep 5</b>					
	'98-'99	'99-'00	'00-'01	'01-'02	'02-'03
	M5	M5	M5	M5	M5
Landelijk gemiddelde	21	21	21	21	21
Gemiddelde			10.43	11.74	13.30
Sd			10.74	9.73	11.14
N			28	27	23

Hoewel de gemiddelde score per jaar licht stijgt, blijven de gemiddelde scores ver onder het landelijk gemiddelde. Alle gemiddelde scores liggen op het niveau dat van leerlingen aan het eind van groep 4 verwacht mag worden. Gemiddeld hebben de leerlingen in groep 5 van school A dus een leerachterstand van een half jaar bij begrijpend lezen.

#### 5.8.5 Leerlingresultaten groep 6

Ook voor groep 6 hebben wij de gegevens opgevraagd op de Toets Begrijpend Lezen (TBL) van het CITO. De school heeft ons enkel gegevens opgestuurd van de schooljaar 2001-2002 en 2002-2003. In onderstaande tabel zijn de gemiddelde scores op deze toets weergegeven.

<b>Tabel 5.21      Vergelijking van de gemiddelde scores op de toets begrijpend lezen (TBL) medio groep 6</b>					
	'98-'99	'99-'00	'00-'01	'01-'02	'02-'03
	M6	M6	M6	M6	M6
Landelijk gemiddelde	32	32	32	32	32
Gemiddelde				20.61	27.11
Sd				11.34	11.15
N				28	27

Beide gemiddelde scores in bovenstaande tabel liggen beneden het landelijk gemiddelde. De gemiddelde score in het schooljaar 2002-2003 is wel aanzienlijk hoger dan de gemiddelde score in het jaar daarvoor. Beide gemiddelden liggen echter op een niveau dat van leerlingen aan het eind van groep 5 verwacht mag worden. Gemiddeld kampen de leerlingen in groep 6 van school A dus met een leerachterstand van een half jaar bij begrijpend lezen.

### 5.8.6 Leerlingresultaten groep 7

Voor groep 7 hebben wij eveneens de resultaten op de TBL opgevraagd. De school heeft ons enkel gegevens toegestuurd van het schooljaar 2002-2003. In onderstaande tabel zijn de gemiddelde scores op deze toets weergegeven.

<b>Tabel 5.22      Vergelijking van de gemiddelde scores op de toets begrijpend lezen (TBL) medio groep 7</b>					
	'98-'99	'99-'00	'00-'01	'01-'02	'02-'03
	M7	M7	M7	M7	M7
Landelijk gemiddelde	48	48	48	48	48
Gemiddelde					33.88
Sd					11.45
N					24

De gemiddelde score in schooljaar 2002-2003 ligt ver beneden het landelijk gemiddelde. De gemiddelde score ligt op het niveau dat van leerlingen aan het eind van groep 5 verwacht mag worden. Gemiddeld hebben leerlingen in groep 7 van school A dus een leerachterstand van anderhalf jaar voor begrijpend lezen.

### 5.8.7 Leerlingresultaten groep 8

In onderstaande tabel zijn de gemiddelde scores van school A op de eindtoets weergegeven. Wij hebben ons daarbij gebaseerd op de schoolrapporten van het CITO voor de betreffende jaren, waarin enkel de gemiddelde standaardscores werden genoemd. Hierdoor zijn de scores in de schooljaren 1998-1999 tot en met 2001-2002 niet gecorrigeerd voor leerlingen die korter dan zes jaar onderwijs op de school gevolgd hebben en leerlingen die verwezen zijn naar het speciaal basisonderwijs.

In de tabel worden de gemiddelde scores van school A vergeleken met het landelijk gemiddelde en met de gemiddelde scores van de groep 7 scholen in de vier grote steden.

<b>Tabel 5.23    Vergelijking van de gemiddelde scores op de eindtoets basisonderwijs van het CITO</b>					
	'98-'99	'99-'00	'00-'01	'01-'02	'02-'03
Landelijk gemiddelde		534.5	535.1	535.0	535.0
Landelijk gemiddelde groep 7 scholen in de G4		526.0	527.8	528.1	527.9
Gemiddelde school A	523.9	520.1	523.6	521.7	523.5
Gemiddelde school A excl. Iln met een I, J of K-code					527.3

De gemiddelde scores liggen in alle schooljaren beneden het gemiddelde van de groep 7 scholen in de vier grote steden.

In het schooljaar 2002-2003 is er naast een gemiddelde score over alle leerlingen een gemiddelde score berekend waarin een aantal leerlingen buiten gehouden werd. Dit betreft leerlingen die:

- korter dan vier jaar in Nederland zijn (code I)
- vermoedelijk naar het speciaal onderwijs of praktijkonderwijs verwezen worden
- met een leerachterstand kampen die ze toelaatbaar maakt voor het leerweg ondersteunende onderwijs.

Deze laatste gemiddelde score ligt aanzienlijk hoger dan de gemiddelde score waarin de leerlingen met een I, J of K-code meegenomen zijn. De gemiddelde score blijft echter net onder de gemiddelde score van de groep 7 scholen in de vier grote steden.

### *Samenvatting*

*In de groepen 3 en 4 zijn de resultaten voor technisch lezen goed te noemen. Met gemiddelde scores op tenminste C-niveau mag school A, met een leerlingenpopulatie, die voor bijna 90% uit allochtone leerlingen bestaat, erg tevreden zijn.*

*De resultaten voor begrijpend lezen zijn in groep 3 redelijk te noemen. De gemiddelde scores lagen in de schooljaren 2000-2001 tot en met 2002-2003 allemaal op C-niveau. De resultaten voor begrijpend lezen in groep 4 blijven achter. De gemiddelde scores in de schooljaren 1998-1999 tot en met 2002-2003 lagen alle op E-niveau.*

*Voor de resultaten bij begrijpend lezen in de groepen 5 tot en met 7 geldt hetzelfde. Hoewel er een stijgende lijn te zien is in de gemiddelde scores, hebben de leerlingen in de groepen 5 en 6 bij begrijpend lezen gemiddeld een leerachterstand van een half jaar. In groep 7 is dat gemiddeld anderhalf jaar.*

*De resultaten op de CITO-eindtoets liggen in de afgelopen vijf schooljaren ook beneden het gemiddelde van de groep 7 scholen. Hierbij moet echter opgemerkt worden dat de resultaten niet gecorrigeerd zijn voor leerlingen die na het basisonderwijs naar het voortgezet speciaal onderwijs gegaan zijn of niet langer dan zes jaar aaneengesloten op de school hebben gezeten.*

### **5.9 Conclusies**

Op school A is een aantal voorwaarden om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren aanwezig. Er is sprake van een sterk onderwijskundig leiderschap, de professionele cultuur en sfeer binnen de school zijn goed en de leerkrachten hebben er vertrouwen in dat zij de resultaten bij hun leerlingen kunnen boeken. Een aantal voorwaarden is nog niet in orde. Hoewel er een projectorganisatie van de grond getild is en de sturing en bewaking door de schoolleiding redelijk zijn, is het project niet uitgelijnd in een planning en lijkt een deel van de leerkrachten weerstand te blijven genereren tegen het SOP-project.

Die verbeteringen hebben in de periode 1999-2004 op een aantal punten ook daadwerkelijk plaatsgevonden:

de doorgaande lijn in het leerstofaanbod is zichtbaar verbeterd, doordat de school in de kleutergroepen is gaan werken met Piramide.

het zicht op de sociaal emotionele ontwikkeling van de leerlingen is verbeterd doordat deze ontwikkeling in de kleutergroepen tweemaal per jaar geobserveerd wordt.

De vraag rest of daarmee alle mogelijke oorzaken voor het achterblijven van de leerlingprestaties ook verdwenen zijn. We beantwoorden deze vraag, door de mogelijke hoofdoorzaken voor onderprestatie opnieuw langs te lopen:

1. Hebben niet alle leerlingen alle leerstof aangeboden gekregen?

Deze oorzaak blijft naar onze mening staan.

Er is in behoorlijke mate sprake van een doorgaande lijn in de school. Helaas is ons uit de antwoorden van de adjunct niet duidelijk geworden of er afspraken gemaakt zijn over wat er moet gebeuren wanneer een leerkracht de methode niet uit krijgt. Als dit niet het geval is, brengt dit met name voor de zwakke leerlingen risico's met zich mee. Dit probleem lijkt minder groot te worden door de toenemende aandacht voor het maken van jaarplanningen. Het werken met weekplanningen, met name bij begrijpend lezen, zou nog verbeterd kunnen worden.

Het leerkracht gedrag op school A is goed, op verschillende punten zelfs ver boven het gemiddelde uitstijgend. Toch is de instructie van de leerkrachten onvoldoende afgestemd op relevante verschillen tussen leerlingen. Op school A hebben veel leerlingen een individuele leerlijn. De remedial teaching sluit voor wat de leerstoflijn betreft redelijk aan op het onderwijs in de klas, maar niet voor wat de aanpak betreft.

2. Is er nog sprake van onvoldoende zicht op prestaties?

De school heeft zich op dit punt verbeterd, omdat de sociaal emotionele ontwikkeling tweemaal per jaar in de kleutergroepen geobserveerd wordt. Het komt er nu op aan de evaluatieve cyclus binnen de groepen af te maken. Ook zou het opbouwen van een beeld van de leerling-vorderingen op het niveau van de schoolorganisatie nog versterkt kunnen worden. Daarbij gaat het niet om het opbouwen van dit overzicht op zichzelf. Dat is pas de start. Het overzicht zou de bron kunnen vormen om bijvoorbeeld de doorgaande lijn te versterken etc. Net als op groepsniveau kunnen deze gegevens immers gebruikt worden om als school beleid te maken en de professionele cultuur te verbeteren. De indruk bestaat dat het planmatig werken met de evaluatieve cyclus nog teveel een individuele leerkrachtaangelegenheid is.

3. Functioneert de school als organisatie niet?

Op het punt van het professionaliseringsbeleid lijkt de school zich verbeterd te hebben. De leerkrachten waarderen het functioneel werkklimaat en de sfeer in de school positief. De gemiddelde scores zijn hoger dan landelijk gemiddeld is.

4. Is het leerstofaanbod ontoereikend?



Uit de analyse van de inspectiegegevens bij aanvang van het project kwam naar voren dat van deze laatste hoofdoorzaak voor onderpresteren op school A geen sprake leek te zijn. Op dit moment denken we dat deze conclusie niet onverkort gehandhaafd kan blijven. Wat de beschikbare tijd voor lezen op het rooster betreft stellen we het volgende vast. Het is positief dat gedurende de gehele basisschool het voortgezet technisch lezen op het rooster blijft staan en er bovendien voor de zwakke leerlingen wekelijks uitbreiding van de leertijd plaatsvindt. Jammer is dat de tijd die voor (voortgezet) technisch lezen in de groepen 3 en 4 beperkt is. Hierdoor ontstaat het gevaar dat de methode niet uitgemaakt wordt.



## **Hoofdstuk 6**

### **CASEBESCHRIJVING SCHOOL B**

#### **6.1 Typering**

School B is een openbare basisschool in een grote stad in de randstad. Het is een witte onderwijskansenschool met veel autochtone achterstandskinderen. De gedragsproblematiek bij de leerlingen, ouders en de buurtbewoners is groot, volgens de schoolleider. In het IST-rapport van 2001 van de inspectie werd gemeld dat ‘vormen van vandalisme, discriminatie en racisme regelmatig de kop opsteken’ (p.10).

De school heeft leerlingen die voornamelijk uit de eigen wijk afkomstig zijn. Op 1 oktober 2002 telde de school 143 leerlingen. Eenenvijftig procent van hen had een gewicht van 1.25 en tien procent had een gewicht van 1.90.

Op de school werken een directeur, een adjunct-directeur, negen groepsleerkrachten, een intern begeleider, drie remedial teachers, een vakleerkracht gymnastiek, een vakleerkracht godsdienst, twee onderwijsassistenten, vier klassenassistenten, een conciërge en een administratief medewerker.

Aan de school is een voorschool verbonden.

Aan het eind van het schooljaar 2002-2003 is de school van twee naar één locatie gegaan. Dit heeft volgens de begeleiders veel rust met zich meegebracht. ‘Er is sprake van een helderder structuur en beter overleg onderling’, aldus de schoolleider.

Het team was, volgens de schoolleider, in de periode van het SOP-project redelijk stabiel. Drie leerkrachten zijn uit eigen beweging vertrokken. Twee van hen gaven aan te zijn weggegaan uit onvrede met het management. Omdat de leerlingaantallen op de school krompen is er slechts één nieuwe (jonge) leerkracht voor in de plaats gekomen.

Eén van de vertrokken leerkrachten was eveneens sop-coach. Haar vertrek en het zwangerschapsverlof van een andere sop-coach hebben een groter probleem opgeleverd voor de school en het SOP-project. De school is begonnen met drie sop-coaches. Op dit moment is er nog een van hen op de school aanwezig. Zij staat echter ook fulltime voor de klas en heeft nauwelijks tijd om het normale inwerktraject voor sop-coaches te volgen. Dit heeft mogelijke problemen voor de borging van het project tot gevolg.

Naast de vaste begeleiders van het project is er op verzoek van de schoolleider ook een medewerker van de begeleidingsdienst uit de stad bij het project betrokken. De vaste begeleiders zijn niet erg tevreden over deze begeleider omdat aan het eind van schooljaar 2002-2003 bleek, dat deze niet alle taken uitgevoerd had.

## **6.2 Situatie voor aanvang van het SOP-project**

Het SOP-project is in januari 2002 op de school van start gegaan. In februari 2003 zijn wij gestart met de evaluatie van het project op de school, derhalve hadden wij geen zicht op de situatie van de school aan de start van het project. De onderstaande startsituatie van de school is daarom beschreven op basis van gesprekken met de directeur, de sop-coach en de begeleiders en op basis van het RST-rapport van september 1999 en het IST-rapport van januari 2001 van de Inspectie van het Onderwijs. Daarbij worden de standaarden gebruikt die de inspectie hanteerde.

### *Leerstofaanbod*

De inspectie constateerde in 2001 dat het leerstofaanbod voor Nederlandse taal op school B een zeer zwakke schakel was. Het leerstofaanbod voor Nederlandse taal voldeed niet aan de kerndoelen en vertoonde geen doorgaande lijn. Dit laatste had te maken met het feit dat het aanbod in de groepen 1 en 2 niet aansloot bij het meer methodische aanbod vanaf groep 3. Tenslotte kwam het aanbod voor Nederlandse taal niet tegemoet aan de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen. De school telt veel taalzwakke leerlingen. De inspectie verbaasde zich erover dat er geen programma's NT2 of gerichte woordenschatstimulering werden gebruikt.

### *Leertijd*

Zowel in 1999 als in 2001 heeft de inspectie vastgesteld dat school B voldoende leertijd had ingepland voor haar leerlingenpopulatie.

### *Pedagogisch klimaat*

Het pedagogisch klimaat op school B werd in 2001 over het algemeen positief beoordeeld. De leerkrachten zorgden voor een veilige, een functionele en een uitdagende leeromgeving. De inspectie was minder tevreden over de ontwikkeling van zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid van de leerlingen. Hoewel op school B duidelijke afspraken bestonden over de

ontwikkeling van zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid, bleek dat deze afspraken nog niet in alle groepen op een eenduidige wijze werden gerealiseerd.

#### *Didactisch handelen*

Het didactisch handelen op de school werd voor een deel positief en voor een deel negatief beoordeeld. De lessen vertoonden een goede opbouw en de uitleg van de leerkrachten was duidelijk.

Bij de instructie echter hielden de leerkrachten te weinig rekening met niveauverschillen tussen leerlingen. Zij hanteerden te weinig activerende werkvormen en stimuleerden het gebruik van ICT te weinig. Verder waren zij onvoldoende bezig met het bevorderen van leren samenwerken en het leren ondersteunen van elkaar.

Het onderwijs in leerstrategieën liet eveneens te wensen over. Leerkrachten gaven onvoldoende expliciet onderwijs in strategieën voor denken en leren.

#### *Leerlingenzorg*

De leerlingenzorg op school B werd positief gewaardeerd door de inspectie. De school bepaalde en analyseerde systematisch de vorderingen en ontwikkeling van de leerlingen. De inspectie waardeerde de coördinerende en stimulerende rol van de intern begeleiders en de inzet van leerkrachten.

Het opstellen van een handelingsplanning bij toelating (indien nodig) en het opstellen van procedures voor de begeleiding van leerlingen met een vertraagde of versnelde ontwikkeling zou de leerlingenzorg op de school nog verder kunnen verbeteren.

#### *Opbrengsten*

Zowel in 1999 als in 2001 heeft de inspectie geconstateerd dat de opbrengsten van de school aan het eind van de schoolperiode ver onder het gemiddelde lagen van scholen met een in sociaal-economisch opzicht vergelijkbare leerlingenpopulatie. De geringe spreiding van de resultaten van de leerlingen deed vermoeden dat de factoren voor de achterblijvende resultaten buiten de invloedssfeer van de leerlingen lagen, maar te maken hadden met bijvoorbeeld (vermoedelijk) het leerstofaanbod.

De resultaten van leerlingen gedurende de schoolperiode lagen in 2001 op het verwachte niveau. In de groepen 3, 4 en 6 werd geen forse uitval vastgesteld. De verschillen tussen de leerjaren waren echter wel bijzonder groot. In sommige jaren waren de scores veel lager dan in andere. De lage scores bleken

te herleiden te zijn tot combinatiegroepen en tot groepen die vaak begeleid werden door vervangende leerkrachten of juist te maken hadden met het ontbreken van vervangers.

#### *Schooladministratie en procedures*

Zowel in 1999 als in 2001 constateerde de inspectie dat een aantal onderdelen in de schoolgids ontbrak. Veel van de in 1999 genoemde onderdelen waren in 2001 aangepast. De rechten en plichten van de ouders zouden nog in de schoolgids verwerkt moeten worden. Het schoolplan werd in 2001 positief beoordeeld, in 1999 was het schoolplan nog niet volledig in orde.

#### *Schoolcondities*

De schoolcondities: interne communicatie, externe contacten, contacten met ouders en inzet van middelen (personele en materiële) werden in 2001 positief gewaardeerd. De kwaliteitszorg en professionalisering lieten volgens de inspectie te wensen over. De kwaliteitszorg vroeg om een nadere uitwerking in praktisch en concreet beleid. De kwaliteitszorg leek vooral opgehangen aan de leerlingenzorg, wat maar een klein onderdeel is naast aspecten als onderwijskundige beleid en personeelsbeleid.

Dat de professionalisering meer zwak dan sterk werd beoordeeld, had in eerste instantie te maken met het feit dat er geen beredeneerde afspraken waren gemaakt over de opvang en de coaching van leerkrachten. Daarnaast vond de inspectie het niet wenselijk dat de verantwoordelijkheid voor de opvang en coaching van leerkrachten, evenals de kwaliteitszorg bij de intern begeleiders was gelegd. Volgens de inspectie zouden zij al hun aandacht op de leerlingenzorg moeten richten. Ten slotte was de rol van ICT in het onderwijs en de deskundigheidsbevordering van leerkrachten een knelpunt. Een goed ontwikkelings- en scholingsplan ontbrak.

Tot slot moet nog opgemerkt worden dat school B ten tijde van het inspectierapport in een fusieproces zat. Twee openbare scholen met een soortgelijke leerlingenpopulatie werden tot één onderwijskundige eenheid samengevoegd.

Daarnaast werd in het inspectierapport vermeld dat de school in korte tijd geconfronteerd was met veel leerkrachten die ziek werden of definitief afhaakten. Dit had met name te maken met de zware sociale problematiek op de school. Veel leerkrachten werden vaak na korte tijd geconfronteerd met eigen beperkingen. Op het moment van het inspectiebezoek was 0.6-formatie niet vervuld. De inspectie was van mening dat het aantal

personeelwisselingen, het langdurig ziekteverzuim en het structurele tekort aan vervangers en leerkrachten factoren waren, die de onderwijsontwikkeling en de kwaliteit van het onderwijs in hoge mate belemmerden.

### *Conclusie*

Aan de hand van de bovengenoemd informatie uit het RST-rapport van 1999 en het IST-rapport van 2001 leiden wij af dat er op school B van drie van de vier hoofdoorzaken voor het achterblijven van leerlingresultaten sprake was. Het betreft de oorzaken:

1. Het leerstofaanbod zoals dat in de methoden is vastgelegd is onvoldoende om er de kerndoelen mee te kunnen bereiken  
In 2001 constateerde de inspectie dat het leerstofaanbod voor Nederlandse taal een zeer zwakke schakel was. Het leerstofaanbod voldeed niet aan de kerndoelen en vertoonde geen doorgaande lijn; het aanbod in de groepen 1 en 2 sloot niet aan bij het meer methodische aanbod vanaf groep 3. Door dit ontoereikende leerstofaanbod hebben leerlingen mogelijk niet de kans gekregen te leren wat ze nodig hadden.
2. Veel leerlingen hebben niet alle leerstof aangeboden gekregen  
Aan deze hoofdoorzaak liggen twee achterliggende oorzaken ten grondslag. De eerste achterliggende oorzaak gaat uit van zwak didactisch handelen van de leerkrachten, de tweede van een verkeerde leerlingenzorg. Van verkeerde leerlingenzorg is geen sprake. Op school B was op een paar punten wel sprake van zwak didactisch handelen. Leerkrachten hielden te weinig rekening met niveauverschillen tussen leerlingen, zij hanteerden te weinig activerende werkvormen, zij waren onvoldoende bezig met het bevorderen van leren samenwerken en zij gaven te weinig expliciet onderwijs in leerstrategieën.
3. De school heeft langdurig een disfunctionerende schoolorganisatie  
De schoolorganisatie stond in 2001 op twee punten onder druk. In eerste instantie had dat te maken met de geringe teamstabiliteit en de personeelstekorten op de school. Er was sprake van veel langdurig ziekteverzuim en veel personeelwisselingen. In tweede instantie had het te maken met de onvoldoende kwaliteit van de professionalisering en de kwaliteitszorg.

Van de oorzaak: 'de onderwijsgevers hebben onvoldoende zicht op het niveau van hun leerlingen, waardoor noodzakelijke maatregelen niet getroffen worden', lijkt geen sprake.

In het navolgende gaan we na of de situatie zoals de inspectie die in 2001 aantrof nog steeds van toepassing is, danwel of er verbeteringen zijn opgetreden. Daaraan voorafgaand beschrijven we de oriëntatie en besluitvorming en de vormgeving van het schoolontwikkelingsplan.

### **6.3 Oriëntatie en besluitvorming**

De redenen om mee te doen aan het SOP-project waren het IST-rapport van 2001, waarin de bovengenoemde verbeterpunten werden genoemd en het feit dat de school door de gemeente aangewezen werd als onderwijskansenschool. In de gemeente werd voor onderwijskansenscholen een markt georganiseerd waar begeleidingsdiensten hun aanbod konden doen. De IB-er en adjunct-directeur van de school hebben deze markt bezocht en zijn daar door een presentatie over het project enthousiast geraakt voor het SOP-project. Zij hebben vervolgens de schoolleider getipt en deze heeft op hun advies besloten dit project aan te nemen. Naar eigen zeggen van de schoolleider omdat het een totaalproject was, een integraal project dat de hele schoolontwikkeling meeneemt. Het SOP-project zou alle verbeterpunten uit het IST-rapport integraal aanpakken. Bovendien sprak hen het resultaatgerichte van het project bijzonder aan en daarbij het sturende karakter van het project.

Nadat de schoolleider besloten had het project aan te nemen is er een teambijeenkomst (de zogenoemde kick-off bijeenkomst) georganiseerd waarin het team geïnformeerd is over het SOP-project. Het team stond na afloop van deze bijeenkomst positief tegenover het project. Er heerste volgens de begeleiders een sfeer van: *'het zal wel pittig zijn, maar we gaan ervoor.'* De begeleiders hadden het idee dat ze met een goed gemotiveerd team te doen hadden, waar ze mee konden oogsten.

### **6.4 Opstellen van het schoolontwikkelingsplan**

Voorafgaand aan de start van het project op de school hebben de begeleiders een analyse gemaakt van de school. In de kick-off bijeenkomst is deze analyse voorgelegd aan het team. In deze bijeenkomst zijn vervolgens door het team een aantal knelpunten te berde gebracht die volgens hen ontbraken in de analyse. Naar aanleiding van de analyse en het bespreken van overige knelpunten is besloten het project uit te voeren zoals in de algemene



bouwplannen is beschreven. Er is geen schoolspecifiek verbeteringsplan gemaakt. Wijzigingen op het project zijn volgens de begeleiders marginaal geweest. Ze hadden niet echt met de voortgang van het onderwijsleerproces van kinderen en het leerproces van leraren te maken. In teamvergaderingen is op vraag van het team soms sprake geweest van accentverschillen.

Volgens de schoolleider is het project op maat gesneden. Het plan werd bijgesteld als bepaalde elementen niet werkten. Zo zijn een aantal zaken vooruitgeschoven in het plan. Soms werden er onderdelen verder uitgediept, omdat ze voor het team nog niet helemaal duidelijk waren.

Naast het SOP-project is één begeleider zich gaan bezig houden met de Public Relations van de school, omdat de gemeente de school dat geadviseerd had.

## **6.5 Schoolontwikkeling**

Om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, zoals van school B gevraagd wordt, zullen leerkrachten, team en schoolleiding dienen te beschikken over de vaardigheden en de attitude om die verbetering tot stand te brengen. Er wordt met andere woorden om een behoorlijke mate van schoolontwikkeling gevraagd.

In deze paragraaf wordt de mate van schoolontwikkeling in school B weergegeven op de drie aspecten van schoolontwikkeling die we in het onderzoek onderscheiden hebben: systematisch vernieuwen, professionele ontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling. Op deze gebieden zijn in maart en oktober 2003 gegevens verzameld. Aangezien we slechts over enige globale gegevens beschikken over de mate van schoolontwikkeling voor aanvang van het project, beperkt de beschrijving van ontwikkelingen zich veelal tot dit jaar.

### **6.5.1 Systematisch vernieuwen**

Bij systematisch vernieuwen gaat het om de aansturing en bewaking van het project en de uitwerking van het project in plannen. In het kader van het SOP-project zijn drie sop-coaches aangesteld op de school. Eén van hen is met zwangerschapsverlof en een ander is naar een andere school vertrokken. Eind oktober 2003 was er dus nog slechts één sop-caoch op de school aanwezig. Zij moet zorgen voor de beklijving van het project op de school als de taak van de begeleiders erop zit. Het project wordt vanuit de directie aangestuurd en bewaakt door de directeur. Om zicht te krijgen op de aspecten van

systematisch vernieuwen zijn in maart en oktober 2003 vragenlijsten toegestuurd aan de directeur en de intern begeleider/ sop-coach. De directeur heeft de enkel de vragenlijst van maart 2003 ingevuld en opgestuurd. De vragenlijst voor de intern begeleider/ sop-coach is in maart toegestuurd aan de intern begeleider, in de veronderstelling dat deze ook sop-coach was. Aangezien dit niet zo was beschikken wij niet over gegevens van maart 2003 met betrekking tot het systematisch vernieuwen. In oktober is de vragenlijst wel door een sop-coach ingevuld. In onderstaande tabel zijn de scores op de onderscheiden aspecten opgenomen.

<b>Tabel 6.1 Mate waarin het SOP-project systematisch wordt ingevoerd op school B</b>			
Systematisch Vernieuwen	Bereik	Maart 2003	Oktober 2003
Uitwerking SOP (9)	0-1		.67
Sturing door de schoolleider (4)	0-4	2.00	
Bewaking door de schoolleider	0-1	.70	
<i>Team (6)</i>		.73	
<i>Individu (6)</i>		.67	
<i>externe contacten (3)</i>		.53	
<i>aansturing, bewaking, evalueren (9)</i>		.76	
Mate waarin de taken bij het project de sop-coach duidelijk zijn (5)	0-1		.40
Aansturing door de sop-coach (17)	0-1		.00
<i>inhoud (8)</i>			.00
<i>aansturing, bewaking, evalueren (9)</i>			.00

In de tabel staan steeds de namen van de gebruikte meetinstrumenten, met daarachter het aantal uitspraken waaruit het instrument bestaat. In de meeste gevallen zijn de scores op deze instrumenten gestandaardiseerd en wel zodanig, dat de mogelijke scores op de schalen tussen 0 en 1 zijn komen te liggen. Dit vergemakkelijkt de vergelijking tussen de scores op de instrumenten onderling.

Uit de tabel blijkt, dat het project goed is uitgewerkt in een tijdlijn en duidelijk is welke activiteiten, wanneer worden uitgevoerd: de score is .67. Er is alleen niet vastgelegd wanneer een evaluatie van de voortgang plaatsvindt en wie waar verantwoordelijk voor is.

De score op sturing door de schoolleider is 2.00. Dat wil zeggen dat er een intern-coördinator/sop-coach voor het project is aangesteld, die een duidelijke taakstelling heeft. Er zijn echter nog geen taakuren voor de uitvoering van die taken en er is ook niet vastgelegd wanneer de sop-coach de stand van zaken met betrekking tot het project naar de schoolleiding terugkoppelt.

De mate waarin de taken bij het project de sop-coach duidelijk zijn is vrij gering. De sop-coach weet wel wat haar taken zijn met betrekking tot het project en weet ook wat zij moet doen als een leerkracht vastloopt bij de implementatie van het SOP-project. Zij weet echter niet hoeveel uren ze tot haar beschikking heeft en wanneer zij de voortgang van het project aan de schoolleider en team terug moet koppelen.

De directeur onderneemt vrij vaak tot vaak activiteiten om het proces van implementatie van het sop-project te bewaken. Haar activiteiten zijn daarbij vooral gericht op het team als geheel en de implementatie van het proces.

De sop-coach onderneemt naar eigen zeggen geen activiteiten om de implementatie van het sop-project aan te sturen, omdat zij nog niet officieel en zelfstandig als sop-coach werkt. De activiteiten om de implementatie van het sop-project worden nog uitgevoerd door de begeleiders. Dit heeft te maken met het feit dat voor de sop-coach op dit moment geen tijd vrijgeroosterd kan worden voor taken met betrekking tot het SOP-project. Omdat de school kampt met onderbezetting staat de SOP-coach fulltime voor de klas.

### 6.5.2 Professionele ontwikkeling

Een tweede element van schoolontwikkeling is professionele ontwikkeling. Om zicht te krijgen op de mate van professionele ontwikkeling van de school en verdere groei daarin, is de leerkrachten van de groepen 1 tot en met 8 in maart en oktober 2003 een vragenlijst voorgelegd. In onderstaande tabel worden de scores op de verschillende aspecten bij beide metingen in beeld gebracht.

<b>Tabel 6.2 Mate van professionele ontwikkeling op school B</b>			
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)	Oktober 2003 Gem (sd)
<b>Individuele ontwikkeling</b>			
Onderwijskundig leiderschap (15)	-4-4	2.20 (1.81)	2.87 (1.46)
Suggesties voor lezen door de schoolleider (6)	0-1	.45 (.20)	.51 (.10)
<b>Teamontwikkeling</b>			
Functioneel werkklimaat (10)	0-1	.44 (.21)	.62 (.19)
Samenwerking in het team (17)	0-1	.66 (.08)	.72 (.07)
<b>Structurele ontwikkeling</b>			
Planmatig handelen in het team bij (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen (13)	0-1	.55 (.28)	.38 (.08)
Planmatig handelen in het team bij begrijpend lezen (13)	0-1	.30 (.27)	.41 (.08)

Bij professionele ontwikkeling is onderscheid gemaakt in de ontwikkeling van individuen, de ontwikkeling van de professionaliteit van het team en ontwikkeling op het niveau van de organisatie (structureel).

De score op onderwijskundig leiderschap heeft betrekking op het leiderschap van de schoolleider en intern begeleider. De mate van onderwijskundig leiderschap is vastgesteld aan de hand van de Onderwijskundig Leiderschapschaal van Van de Grift en Akkermans (1991). De schaal bestaat uit 15 uitspraken, waarmee nagegaan kan worden wat de kwaliteit is van het onderwijskundige leiderschap in de ogen van de leerkrachten. De 15 uitspraken staan voor 15 activiteiten die de schoolleider/intern-begeleider als onderwijskundig leider uit zou moeten voeren. Landelijk voert de schoolleiding gemiddeld 11 van de 15 activiteiten uit de schaal uit (score van 1.42) (Van de Grift & Houtveen, 1999). De score bij beide metingen op school B ligt boven dit landelijk gemiddelde. Op school B voert de schoolleiding 13 van de activiteiten uit. Het betreft de volgende activiteiten: De leerkrachten kunnen bij de schoolleiding terecht als ze problemen van leerlingen willen bespreken, de schoolleiding doet actief mee aan de keuze van nieuwe onderwijsmethoden en geeft leerkrachten het gevoel dat hun werk belangrijk is. De schoolleiding zorgt ervoor dat teamvergaderingen waardevolle onderwijskundige bijeenkomsten zijn en geeft hoge prioriteit aan onderwijsmethoden, die tot verbetering van de leerresultaten van alle leerlingen kunnen leiden. Verder zorgt de schoolleiding voor een op leren gericht schoolklimaat, toont waardering voor leerkrachten die hun werk goed doen en bespreekt tijdig de problemen die kunnen optreden bij de uitvoering van hun werk op school. Ook informeert de schoolleiding de leerkrachten over nieuwe onderwijsmethoden en instructiematerialen, toont belangstelling voor wat er in de groepen gebeurt, benadrukt het regelmatig peilen van leerprestaties en spoort de leerkrachten aan tot verhogen van de leerprestaties. Tot slot brengt de schoolleiding de leerkrachten in contact met nieuwe ideeën en benaderingen die de leerlingprestaties kunnen verbeteren.

Twee van de activiteiten worden niet uitgevoerd. De schoolleiding geeft geen advies over de manier waarop de prestaties van zwakke leerlingen kunnen worden verbeterd én de schoolleiding begeleidt en ondersteunt de leerkrachten niet bij het verbeteren van de leerprestaties.

De standaarddeviatie is erg hoog. Dat wil zeggen dat de verschillen in waardering van het onderwijskundig leiderschap tussen leerkrachten groot zijn.

De mate waarin de schoolleider suggesties gaf bij lezen was in maart 2003 vrij redelijk, de spreiding was echter groot. In oktober was de score licht gestegen,

de spreiding was gehalveerd. De mate waarin de schoolleider suggesties geeft bij lezen is nu redelijk te noemen.

Bij ‘functioneel werkklimaat’ en ‘samenwerking in het team’ is een groei te zien. Bij samenwerking in het team is deze groei licht. De samenwerking in het team wordt gemiddeld als groot gewaardeerd. Het functioneel werkklimaat werd bij de eerste meting gemiddeld als vrij redelijk gewaardeerd. In oktober werd dit klimaat als vrij groot gewaardeerd.

Dit beeld wordt bevestigd door de schoolleider en de sop-coach. Volgens de adjunct-directeur en de sop-coaches is de school als het gaat om onderling inhoudelijk overleg, sinds het begin van het project enorm vooruitgegaan. Een belangrijk resultaat van het SOP-project is volgens hen dat het team meer onderwijsinhoudelijk met elkaar bezig is. Door het project zijn de lessen van de verschillende leerkrachten veel beter op elkaar afgestemd. Leerkrachten weten van elkaar hoe ze te werk gaan en kunnen elkaar ook beter begrijpen omdat ze vanuit een zelfde strategie werken. Bovendien wordt in de teamvergadering nu ook meer gesproken over het lesgeven op zich. Leerkrachten vragen elkaar hoe ze zaken het best aan kunnen pakken en als ze ergens tegenaan lopen kunnen ze collega’s om hulp vragen. *‘Je durft je als team, naar elkaar toe al kwetsbaarder op te stellen,’* aldus de schoolleider.

Door op schoolniveau doelen te stellen en het werken met de evaluatieve cyclus op het niveau van de organisatie in verband te brengen met de gestelde doelen beschikt een school over een middel om aan structurele ontwikkeling van de school te werken. Dat geldt met name, wanneer de gegevens over de leerlingvorderingen vertaald worden in schoolbeleid. Je hebt dan immers over de school als geheel zicht op de vorderingen van de leerlingen. De score op planmatig handelen in het (sub)team bij (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen is bij de tweede meting lager dan bij de eerste. De score op planmatig handelen in het (sub)team bij begrijpend lezen is bij de tweede meting hoger dan bij de eerste. De spreiding is in beide gevallen aanzienlijk afgenomen. De mate waarin planmatig gehandeld wordt in het (sub) team bij (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen is vrij gering, bij begrijpend lezen vrij redelijk. Op beide vakgebieden is echter een aanzienlijke verbetering mogelijk.

### 6.5.3 Persoonlijke interpretaties

De persoonlijke interpretaties van de bij de vernieuwing betrokken personen vormen het derde en laatste element van schoolontwikkeling. Naar verwachting zijn er drie aspecten in de opvattingen en overtuigingen van leerkrachten die van invloed zijn op de implementatie van het SOP-project. Dit betreft 1. de mate waarin zij vertrouwen hebben in de eigen mogelijkheden om bij te dragen aan de leerprestaties van de leerlingen, 2. de mate waarin zij de vernieuwing naar eigen zeggen in de vingers hebben (intensiteit van de betrokkenheid) en 3. de mate waarin de leerkrachten gemotiveerd zijn de vernieuwing in te voeren (mening over het SOP-project). In maart en oktober 2003 is er een vragenlijst afgenomen bij de leerkrachten om zicht te krijgen op hun persoonlijke interpretaties. In onderstaande tabel zijn de gemiddelde scores en standaarddeviaties vermeld op de verschillende elementen. De scores op de schalen 'vertrouwen in eigen kunnen' en 'mening over het SOP-project' zijn gestandaardiseerd en kunnen liggen tussen -1 en 1. Beide schalen betreffen een attitudeschaal, een score tussen -1 en 0 betreft een negatieve attitude, een score tussen 0 en 1 betreft een positieve attitude. De score 0 is neutraal. De scores op de schaal 'intensiteit van de betrokkenheid' liggen tussen -4 en 4.

<b>Tabel 6.3 Persoonlijke interpretaties van de leerkrachten van school B</b>			
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)	Oktober 2003 Gem (sd)
Vertrouwen in eigen kunnen (8)	-1-1	.12 (.09)	.16 (.09)
Intensiteit van de betrokkenheid (12)	-4-4	-1.04 (1.78)	-1.04 (2.36)
Mening over het SOP-project (6)	-1-1	.57 (.29)	.52 (.37)

Het vertrouwen dat de leerkrachten van school B hebben in hun eigen mogelijkheden om goede resultaten te bereiken bij de moeilijke leerling-populatie waar zij mee te maken hebben, is in oktober 2003 gemiddeld redelijk positief.

De mate waarin de leerkrachten naar eigen zeggen het SOP-project in de vingers hebben is gemeten met de schaal 'intensiteit van de betrokkenheid' (Houtveen en Van de Grift, 1993). De schaal bestaat uit twaalf uitspraken die een opklimming in de intensiteit van de betrokkenheid laten zien bij het werken aan een onderwijsvernieuwing. De opbouw bestaat uit een zestal dimensies die van eenvoudig naar complex gedrag loopt. De eerste dimensie bestaat uit kennisnemen van de inhoud van een vernieuwing. De tweede

bestaat uit het overzien van de praktische implicaties van de vernieuwing voor het eigen didactisch handelen. De derde dimensie betreft het doorleefd hebben van de implicaties van de vernieuwing. De vierde dimensie bestaat uit het globaal beheersen van de vernieuwing, de vijfde uit het opnemen van de vernieuwing in de dagelijkse routine en bij de zesde dimensie beheerst de leerkracht de vernieuwing. In het kader van het SOP-project geeft de schaal inzicht in hoe ver de leerkracht in zijn eigen perceptie is met de implementatie van het SOP-project. Hoe hoger de score op de schaal des te meer een leerkracht de vernieuwing in zijn eigen ogen in de vingers heeft. De gemiddelde score op school B is bij beide metingen gelijk. De score bevindt zich op de grens tussen de eerste en tweede dimensie. De leerkrachten geven aan te weten waar het bij de vernieuwing om gaat en zij moeten nu de praktische implicaties van de vernieuwing voor het eigen didactisch handelen gaan overzien. De standaarddeviatie bij beide metingen is echter hoog, hetgeen wil zeggen dat er grote verschillen zijn tussen de leerkrachten.

Volgens de schoolleider heeft de omslag naar een meer resultaatgerichte cultuur bij een aantal leerkrachten wel strijd opgeleverd, omdat deze leerkrachten het idee hadden gefaald te hebben. Maar na ruim twee jaar project zegt iedereen dat ze gegroeid zijn, aldus de schoolleider.

De leerkrachten oordelen gemiddeld ook behoorlijk positief over het project. Uit de hoge spreiding blijkt weliswaar dat de meningen nogal verdeeld zijn, maar geen enkele leerkracht was in oktober 2003 negatief over het project.

*Samenvattend stellen we vast dat op school B het systematisch en projectmatig verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs in gang gezet is. Het project is uitgelijnd in een planning en er is een projectorganisatie van de grond getild. Sturing en bewaking van het project door de schoolleider zijn redelijk. De taken van de sop-coach worden echter nog uitgevoerd door de begeleiders bij het project, omdat de sop-coach door onderbezetting op de school fulltime voor de klas staat.*

*Het onderwijskundig leiderschap is erg sterk in de school. De inhoudelijke bemoeienis van de schoolleider is redelijk, maar zou versterkt kunnen worden. De professionele cultuur en de sfeer binnen de school zijn in de loop van het project sterk verbeterd.*

*Het op het niveau van de schoolorganisatie een beeld opbouwen van de leerlingvorderingen en op basis daarvan beleid maken gericht op verbeteren van de resultaten, verdient nog de nodige aandacht.*

*Tenslotte kunnen we vaststellen dat de leerkrachten gemiddeld gezien weten waar het bij de vernieuwing om gaat, er vertrouwen in hebben dat zij de*

*vernieuwing kunnen realiseren en resultaten bij hun leerlingen kunnen boeken én behoorlijk voor het project gemotiveerd zijn.*

## **6.6 Maatregelen voor kwaliteitsverbetering op schoolniveau**

Om in de groep voor alle leerlingen effectief onderwijs te geven, moeten er op schoolniveau enkele voorwaarden voor adaptief onderwijs gerealiseerd worden en moet de zorgstructuur van de school in orde zijn. Tot de voorwaarden behoren het inplannen van voldoende leertijd, gebruik van kwalitatief goede methoden, het bestaan van een doorgaande leerlijn, het werken met een jaarplanning en het werken met een weekplanning. De zorgstructuur betreft de coördinatie van de leerlingenzorg.

In deze paragraaf bespreken we de ontwikkeling in de kwaliteit van het onderwijs op schoolniveau op school B. Om een beeld van de ontwikkeling op te bouwen presenteren we de resultaten van de metingen die plaats hebben gevonden in maart en oktober van 2003. Deze gegevens vergelijken we vervolgens met de situatie bij aanvang van het project zoals hierboven besproken is en/of met landelijke gegevens. Hierdoor kan in beeld gebracht worden of zich op de school ontwikkelingen hebben voorgedaan in de tussenliggende periode. Tevens kan, voor zover die gegevens beschikbaar zijn, nagegaan worden of de school in de pas loopt met de gemiddelde basisschool in ons land.

### **6.6.1 Voorwaarden**

#### *Leertijd*

De eerste voorwaarde is het inplannen van voldoende leertijd. In de vragenlijst van maart en oktober 2003 is de leerkrachten gevraagd hoeveel tijd per week ingepland is voor (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen en begrijpend lezen in hun groep. Daarnaast is gevraagd of, en zo ja, hoeveel tijd voor lezen structureel extra ingepland is per week. In onderstaande tabel is weergegeven hoeveel tijd en extra tijd ingepland is op school B.



<b>Tabel 6.4 Tijd voor lezen op het rooster op school B</b>				
	<b>Aantal minuten per week</b>		<b>Extra tijd voor zwakke ll-en</b>	
	Maart 2003	Oktober 2003	Maart 2003	Oktober 2003
Groep 1				
Vorbereidend technisch lezen	-	-	15	10
Groep 2				
Vorbereidend technisch lezen	-	-	15	10
Groep 3				
Technisch lezen	150	Niet ontvangen	30	Niet ontvangen
Groep 4				
Voortgezet technisch lezen	Samen 200 minuten	Samen 180 minuten	Geen	Geen
Begrijpend lezen			Geen	Geen
Groep 5				
Voortgezet technisch lezen	90	90	Geen	15
Begrijpend lezen	90	90	Geen	Geen
Groep 6				
Voortgezet technisch lezen	Niet ontvangen	120	Niet ontvangen	Samen 45 minuten
Begrijpend lezen		120		
Groep 7				
Voortgezet technisch lezen	Samen 150 minuten	Samen 150 minuten	Geen	Geen
Begrijpend lezen			Geen	Geen
Groep 8				
Voortgezet technisch lezen	Samen 150 minuten	Samen 150 minuten	Geen	Geen
Begrijpend lezen			Geen	Geen

De inspectie constateerde zowel in 1999 en 2001 dat er voldoende leertijd voor lezen ingepland was op school B.

In bovenstaande tabel is niet af te lezen of er in 2003 nog altijd voldoende leertijd ingepland werd. Wij hebben geen gegevens ontvangen over de tijd die per week ingepland is in de groepen 1 en 2 voor voorbereidend technisch lezen, dat wil zeggen de leerkrachten van deze groepen hebben de vragen met betrekking tot de tijd niet beantwoord. Wel is te zien dat er in beide groepen extra tijd ingepland wordt voor zwakke leerlingen. Het is positief te noemen dat vóór het formele leesproces van start gaat al ingegrepen wordt bij leerlingen die vermoedelijk problemen gaan ondervinden bij dit leesproces.

In de tweede helft van groep 3 is de beschikbare tijd voor lezen beperkt. Dit roept de vraag op of hierdoor niet het gevaar ontstaat dat de methode niet wordt uitgemaakt. Het is wel positief dat er ook in deze groep extra tijd is ingepland voor zwakke leerlingen.

In groep 4 is niet duidelijk hoeveel van de beschikbare tijd voor lezen beschikbaar is voor voortgezet technisch lezen en hoeveel tijd beschikbaar is voor begrijpend lezen. Wel is zichtbaar dat er in deze groep helaas geen extra tijd meer ingepland is voor zwakke lezers.

Bij voortgezet technisch lezen is uit de tabel af te lezen dat hier tot en met groep acht aandacht aan besteed wordt en dat bovendien in enkele groepen

extra tijd voor de zwakke lezers beschikbaar blijft. Dat is zeker bij deze populatie een goede zaak.

De tijd die aan begrijpend lezen besteed wordt is voor de groepen 4, 7 en 8 niet bekend. Hier kunnen geen uitspraken over gedaan worden. De tijd die in groep 5 en 6 besteed wordt aan begrijpend lezen lijkt voldoende.

#### *Kwaliteit methoden en doorgaande leerlijn*

De tweede voorwaarde voor adaptief onderwijs is het gebruik van kwalitatief goede methoden en het bestaan van een doorgaande leerlijn. In onderstaande tabel is per groep weergegeven welke methoden gebruikt worden. In de groepen 1 tot en met 3 gaat het om methoden voor (voorbereidend) technisch lezen, in groep 4 gaat het om methoden voor voortgezet technisch lezen en begrijpend lezen en in de groepen 5 tot en met 8 gaat het om methoden voor begrijpend lezen.

<b>Tabel 6.5      Kwaliteit van de methoden voor lezen school B</b>	
	<b>Methoden voor lezen</b>
Groep 1	Piramide
Vorbereidend technisch lezen	Idee. Activiteitenmap Fonemisch programma
Groep 2	Piramide
Vorbereidend technisch lezen	Idee. Activiteitenmap Fonemisch programma
Groep 3	Veilig leren lezen
Technisch lezen	(maan-roos-vis)
Groep 4	
Voortgezet technisch lezen	Onderste boven van lezen
Begrijpend lezen	Onderste boven van lezen
Groep 5	Onderste boven van
Begrijpend lezen	Lezen
Groep 6	Onderste boven van
Begrijpend lezen	Lezen
Groep 7	
Begrijpend lezen	Tekstverwerken
Groep 8	
Begrijpend lezen	Tekstverwerken

De inspectie constateerde in 2001 dat het leerstofaanbod voor Nederlandse taal op school B een zeer zwakke schakel was. Het leerstofaanbod voor Nederlandse taal voldeed niet aan de kerndoelen en vertoonde geen doorgaande lijn. Dit laatste had te maken met het feit dat het aanbod in de groepen 1 en 2 niet aansloot bij het meer methodische aanbod vanaf groep 3. School B lijkt op het punt van het leerstofaanbod een groei te hebben doorgemaakt. In 2003 heeft de school een doorgaande lijn gerealiseerd door in

de kleutergroepen te werken met Piramide. Verder zien we dat voor iedere groep een methode aanwezig is. De methoden die nu gebruikt worden op school B zijn, volgens een inhoudsdeskundige, dekkend voor de kerndoelen. De school is op dit moment bezig met de implementatie van Ondersteboven van Lezen. In de groepen 7 en 8 wordt nu nog gewerkt met Tekstverwerken. In een volgend schooljaar zal ook hier gewerkt worden met Ondersteboven van Lezen.

Het aanwezig zijn van een kwalitatief goede methode in iedere groep is een voorwaarde voor adaptief onderwijs, het is echter geen voldoende voorwaarde. Er moet ook sprake zijn van een doorgaande leerlijn in de school: het aanbod in de verschillende leerjaren moet op elkaar afgestemd zijn, leerkrachten moeten bekend zijn met het aanbod in het voorgaande en het volgende jaar en zij moeten ernaar streven de methode ieder jaar uit te krijgen. Als dit laatste niet lukt moeten er maatregelen genomen worden. De vragen naar deze doorgaande leerlijn hebben wij voorgelegd aan de directeur.

Tabel 6.6 De mate waarin school B beschikt over een doorgaande lijn		
	Bereik	
Doorgaande lijn	0-1	.82

Op school B blijkt er in voldoende mate aansluiting te zijn van het aanbod in de verschillende leerjaren op elkaar. Tevens zijn er leerstofafspraken gemaakt, zijn er tussen- en einddoelen vastgelegd per groep, zijn de leerkrachten bekend met het aanbod in de voorgaande en volgende groep en werken leerkrachten eraan de methode ieder jaar uit te krijgen. Op de vraag wat voor maatregelen er genomen worden wanneer een leerkracht een methode niet uitkrijgt, heeft de directeur geen antwoord geformuleerd.

#### *Jaar- en weekplanningen*

In de vragenlijsten van maart en oktober 2003 is de leerkrachten van groep 1 tot en met 8 gevraagd naar het werken met een jaarplanning en een weekplanning. Het inplannen van de leerstof in planningen is een middel om wat meer greep te houden op wat de leerlingen in de loop van het jaar aan leerstof aangeboden krijgen. Op de eerste plaats wordt daarmee aan het begin van het schooljaar al zichtbaar hoeveel 'rek' er in een bepaald schooljaar zit. Het aantal weken in een schooljaar verschilt immers, terwijl het aanbod qua omvang gelijk blijft. Als er naast een jaarplanning ook nog weekplanningen gemaakt worden, kan eventuele achterstand op de planning snel geconstateerd

worden. Vervolgens kan het proces van keuzes maken om weer ‘op schema’ te komen, snel van de grond komen. In onderstaande tabel is weergegeven in welke mate de leerkrachten werken met een jaar- en weekplanning.

<b>Tabel 6.7 De mate van werken met jaar- en weekplanningen op school B</b>			
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)	Oktober 2003 Gem (sd)
<b>Werken met een jaarplanning (8)</b>			
(Vorbereidend en voortgezet) technisch lezen	0-1	.49 (.28)	.60 (.24)
Begrijpend lezen	0-1	.67 (.17)	.50 (.37)
<b>Werken met een weekplanning (6)</b>			
(Vorbereidend en voortgezet) technisch lezen	0-1	.34 (.22)	.36 (.28)
Begrijpend lezen	0-1	.35 (.23)	.21 (.32)

Gemiddeld is de score op de vragen naar het maken van jaarplanningen bij (vorbereidend en voortgezet) technisch lezen per oktober 2003 redelijk hoog. Er is bovendien sprake van een groei.

De score op de vragen naar het werken met jaarplanningen bij begrijpend lezen is per oktober redelijk. Er is hier ook sprake van een aanzienlijk afname. De mate waarin leerkrachten werken met jaarplanningen bij begrijpend lezen is gedurende 2003 afgenomen. De verschillen tussen de leerkrachten zijn bij beide vakgebieden echter groot. In groep 4 wordt bij begrijpend lezen in het geheel niet met een jaarplanning gewerkt.

Het werken met een weekplanning is nog minder ver ontwikkeld. De mate waarin de leerkrachten in oktober 2003 werkt met een weekplanning voor (vorbereidend en voortgezet) technisch lezen is vrij gering. De mate waarin de leerkrachten werkten met een weekplanning voor begrijpend lezen is per oktober 2003 gering. Bij begrijpend lezen is de score gedurende 2003 ook afgenomen. Bovendien is de spreiding groot. In de hoogste groepen wordt niet gewerkt met weekplanningen.

Het niet gebruiken of in geringe mate gebruiken van de plannings verhoogt het risico op het niet uitkrijgen van de methode (zeker bij volle methodes als Veilig Leren Lezen). Met het niet uitkrijgen van de methode komt de aansluiting van leerstofaanbod met het volgende jaar in het geding. Dit is helemaal het geval als er geen maatregelen genomen worden als een leerkracht een methode niet uitkrijgt.

### 6.6.2 Zorgstructuur

De leerkracht in de groep kan onmogelijk alle activiteiten in het kader van de zorg voor de leerlingen voor zijn rekening nemen. Het is belangrijk dat op schoolniveau ondersteuning verleend wordt. Die ondersteuning bestaat om te beginnen uit de aanwezigheid van een toetskalender en het zorgdragen voor de invoer van de gegevens. Verder is het vroegtijdig ingrijpen bij problemen veel beter mogelijk wanneer het onderwijsaanbod, de toetsmomenten en het houden van groepsbesprekingen in de tijd goed op elkaar afgestemd zijn. Tevens zal aansturing en bewaking van de toetsafnames en het opstellen van plannen naar aanleiding van de resultaten vanuit de schoolleiding georganiseerd moeten worden. Tenslotte zal de coördinator leerlingenzorg indien de leerkrachten daar behoefte aan hebben directe ondersteuning moeten bieden, bijvoorbeeld bij het opstellen van handelingsplannen. Om hier zicht op te krijgen zijn aan de intern begeleider over elk van deze aspecten in maart en oktober 2003 vragen voorgelegd.

<b>Tabel 6.8 Coördinatie van de leerlingenzorg op school B</b>			
	Bereik	Maart 2003	Oktober 2003
Planning (6)	0-1	.37	.37
Coördinatie leerlingenzorg op teamniveau (11)	0-1	.42	.31
Coördinatie leerlingenzorg op groeps-/ kindniveau (11)	0-1	.62	.49
Coördinatie werken met het leerlingvolgsysteem (3)	0-1	1.00	1.00
Uitvoerend werk t.a.v. leerlingenzorg door de coördinator (3)	0-1	.60	.40

De leerlingenzorg op school B werd positief gewaardeerd door de inspectie. De inspectie waardeerde de coördinerende en stimulerende rol van de intern begeleiders en de inzet van leerkrachten. Het opstellen van een handelingsplanning bij toelating (indien nodig) en het opstellen van procedures voor de begeleiding van leerlingen met een vertraagde of versnelde ontwikkeling zou de leerlingenzorg op de school nog verder kunnen verbeteren.

Uit bovenstaande tabel blijkt dat we de leerlingenzorg in zijn geheel niet meer positief kunnen waarderen. De score op de coördinatie van het werken met het leerlingvolgsysteem was zowel in maart als oktober optimaal. De scores op de coördinatie van de leerlingenzorg op groeps- en kindniveau en het uitvoerend werk van de coördinator ten aanzien van de leerlingenzorg waren in maart redelijk hoog. De coördinator voerde ruim 60% van de activiteiten op deze aspecten uit. In oktober echter zijn de scores op beide aspecten gedaald. Nog slechts 49 en 40% van de activiteiten worden uitgevoerd. De scores met

betrekking tot de planning en de coördinatie van de leerlingenzorg op teamniveau waren in maart 2003 al gering, de score op de coördinatie op teamniveau is daarna nog verder gedaald. De coördinator voert nog slechts 31% van de activiteiten op dit aspect uit.

#### *Samenvatting*

*Wat de beschikbare tijd voor lezen op het rooster betreft stellen we het volgende vast. Het is positief dat gedurende de gehele basisschool het voortgezet technisch lezen op het rooster blijft staan. Jammer is dat het beschikbare aantal minuten in groep 3 beperkt is. Verder is het heel positief dat preventie van problemen door uitbreiding van de leertijd voor zwakke leerlingen vanaf groep 1 aandacht krijgt. Helaas is er geen extra tijd ingepland voor zwakke lezers in groepen 4, 7 en 8.*

*De methoden voor lezen, die op de school gebruikt worden voldoen.*

*Er is in behoorlijke mate sprake van een doorgaande lijn in de school. Het is wel belangrijk dat er afspraken zijn gemaakt over wat er moet gebeuren wanneer een leerkracht de methode niet uit krijgt. Op dit moment hebben wij geen zekerheid of dit gebeurd is. Uiteraard zijn met name de zwakke leerlingen de dupe als dit niet gebeurt.*

*Dit probleem zou minder groot worden als er voldoende gebruik gemaakt werd van week- en jaarplanningen. Dit is echter niet het geval. In sommige groepen ontbreken weekplanningen in zijn geheel.*

*De leerlingenzorg op school B kan beter. De coördinatie van het werken met het leerlingvolgsysteem is optimaal. Maar dat is pas de start. De coördinatie van de leerlingenzorg laat met name te wensen over op teamniveau, maar ook de coördinatie op groeps- en kindniveau zou verbeterd kunnen worden. Evenals de afstemming van aanbod, toetsen en groeps-/ leerlingbesprekingen.*

### **6.7 Ontwikkelingen in de kwaliteit van het leerkrachtgedrag**

In deze paragraaf bespreken we de ontwikkeling in de kwaliteit van het leerkrachtgedrag op school B. Om een beeld van de ontwikkeling op te bouwen presenteren we de resultaten van de metingen die plaats hebben gevonden in maart en oktober van 2003. Deze gegevens vergelijken we vervolgens met de situatie bij aanvang van het project zoals hierboven besproken is en/of met landelijke gegevens. Hierdoor kan in beeld gebracht worden of zich op de school ontwikkelingen hebben voorgedaan in de tussenliggende periode. Tevens kan, voor zover die gegevens beschikbaar zijn,

nagegaan worden of de kwaliteit van het leerkrachtgedrag in de pas loopt met de gemiddelde basisschool in ons land. Achtereenvolgens besteden wij aandacht aan de pedagogische activiteiten van de leerkrachten, de instructieactiviteiten en de remediërende activiteiten.

### 6.7.1 Pedagogische activiteiten

De pedagogische activiteiten die belangrijk zijn in het kader van adaptief onderwijs zijn het bevorderen van zelfvertrouwen en competentiegevoelens bij de leerlingen, het bevorderen van een zelfstandige leerhouding en het creëren van een exploratieve leeromgeving voor de leerlingen. Dit betekent dat de leerkracht zijn lokaal zodanig inricht dat de leerlingen een deel van de activiteiten zelf kunnen managen.

De mate waarin een leerkracht het zelfvertrouwen en de competentiegevoelens bij leerlingen bevordert is vastgesteld door middel van observaties in maart en oktober 2003. De mate waarin sprake is van een exploratieve leeromgeving is eveneens vastgesteld door middel van deze observaties. De mate waarin leerkrachten de zelfstandige leerhouding van leerlingen bevorderen is nagegaan met behulp van vragenlijsten die in maart en oktober 2003 zijn afgenomen bij de leerkrachten. In onderstaande tabel staan de scores op deze elementen bij beide metingen.

<b>Tabel 6.9 Pedagogische activiteiten van de leerkrachten van school B</b>			
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)	Oktober 2003 Gem (sd)
Bevorderen van gevoelens van zelfvertrouwen en competentie bij de leerlingen (9)	0-1	.88 (.08)	.84 (.10)
Bevorderen van een zelfstandige leerhouding (15)	0-1	.53 (.14)	.60 (.18)
Creëren van een exploratieve leeromgeving (12)	0-1	.76 (.11)	.73 (.15)

Het landelijk gemiddelde voor het bevorderen van zelfvertrouwen en competentiegevoelens bij leerlingen ligt op ongeveer .70 (Reezigt, Houtveen & Van de Grift, 2002). In bovenstaande tabel is af te lezen dat de scores op school B ver boven dit landelijk gemiddelde liggen. In dit opzicht is dus sprake van een zeer goed pedagogisch klimaat.

De scores op de andere twee aspecten van het pedagogisch handelen van de leerkracht: het bevorderen van een zelfstandige leerhouding en de mate waarin sprake is van een exploratieve leeromgeving, lagen bij de eerste meting ongeveer op het landelijk gemiddelde. Beide elementen hebben betrekking op

het stimuleren van de zelfstandigheid bij de leerlingen. Door de inspectie werd dit punt als zwak betiteld.

In maart 2003 was er volgens onze gegevens geen sprake meer van een zorgwekkende situatie. De landelijke gemiddelden voor het bevorderen van een zelfstandige leerhouding en het creëren van een exploratieve leeromgeving liggen respectievelijk op .50 en .64. In maart lagen de gemiddelde scores op school B al boven deze gemiddelden. De mate waarin leerkrachten de zelfstandige leerhouding bij leerlingen bevorderen is in 2003 nog verder toegenomen.

### **6.7.2 Instructieactiviteiten**

In deze paragraaf worden de didactische activiteiten van de leerkracht in kaart gebracht. Deze activiteiten zijn onderverdeeld in een tweetal subcategorieën. Het betreft de kwaliteit en de kwantiteit van de instructie.

#### *Kwaliteit van de instructie*

De kwaliteit van de instructie op school B is in kaart gebracht door middel van observaties en vragenlijsten. In de observaties die in maart en oktober 2003 zijn uitgevoerd is nagegaan in welke mate de leerkrachten werkten met een gemoderniseerde versie van het directe instructiemodel, het Interactieve, Gedifferentieerde model voor Directe Instructie (IGDI), hoe zij de lessen organiseerden en in welke mate zij gebruikt maakten van coöperatieve werkvormen.

Met behulp van de vragenlijsten die voorgelegd zijn aan alle leerkrachten is gemeten in welke mate de leerkracht naar eigen zeggen omgaat met verschillen tussen leerlingen in de verschillende fasen van de les.

In onderstaande tabel zijn de scores op deze aspecten weergegeven.



<b>Tabel 6.10 Kwaliteit van de instructie op school B</b>				
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)		Oktober 2003 Gem (sd)
Mate van hanteren van het IGDI-model	0-1	.55 (.12)		.57 (.21)
- Mate van hanteren van het directe instructie model (9)	0-1	.70 (.10)		.68 (.21)
- Mate van differentiatie (8)	0-1	.47 (.15)		.48 (.19)
- Mate van interactie (15)	0-1	.50 (.18)		.59 (.26)
		Vtl	Bl	Vtl Bl
Zelfperceptie van de mate van omgaan met verschillen	0-1	.56 (.17)	-	.52 (.09) .49 (.09)
- Vóór de groepsinstructie (3)	0-1	.65 (.18)	-	.76 (.15) .82 (.13)
- Tijdens de groepsinstructie (7)	0-1	.72 (.09)	-	.73 (.11) .78 (.08)
- Na de groepsinstructie (10)	0-1	.43 (.26)	-	.33 (.23) .23 (.19)
Mate van organisatie van de instructie (5)	0-1	.90 (.10)		.92 (.06)
Mate van hanteren van coöperatieve werkvormen (5)	0-1	.14 (.19)		.01 (.03)

De inspectie oordeelde deels positief en deels negatief over het didactisch handelen van de leerkrachten op school B. De lessen vertoonden volgens de inspectie een goede opbouw en de uitleg van de leerkrachten was duidelijk. Bij de instructie echter hielden de leerkrachten te weinig rekening met niveauverschillen tussen leerlingen en zij hanteerden te weinig activerende werkvormen.

In 2003 blijkt er niet veel veranderd in deze situatie. De scores op de organisatie van de instructie en het hanteren van het directe instructie model zijn erg hoog. De landelijke gemiddelden liggen respectievelijk op .70 en .46 (Reezigt, Houtveen en Van de Grift, 2002). De scores op school B liggen hier ver boven.

Wat het omgaan met verschillen betreft en het gebruik van activerende werkvormen (in dit geval coöperatieve werkvormen) blijven de scores achter. Het verschil met de inspectie is dat wij constateerden dat het omgaan met verschillen met name in de verwerkingsfase teleurstellend is, tijdens de instructie gaan de leerkrachten, naar eigen zeggen, in grote mate om met verschillen tussen leerlingen.

Het gebruik van coöperatieve werkvormen was bij de eerste meting al zeer gering. Ondanks dat er in het SOP-project veel aandacht besteed wordt aan het gebruik van coöperatieve werkvormen is er bij de tweede meting slechts één leerkracht die gebruik maakt van een coöperatieve werkvorm.

### *Kwantiteit van de instructie*

De kwantiteit van de instructie is in kaart gebracht door middel van observaties. In onderstaande tabel is in kaart gebracht wat de gemiddelde lesduur was bij de eerste en de tweede meting. Verder is weergegeven hoeveel tijd (in percentages) de leerkrachten gemiddeld besteedden aan management- en instructietaken, aan de verschillende fasen in de les en aan de verschillende doelgroepen. Het percentage taakgerichte leertijd van de leerling is ook in onderstaande tabel af te lezen.

<b>Tabel 6.11 Kwantiteit van de instructie op school B</b>			
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)	Okt. 2003 Gem (sd)
Gemiddelde lesduur in minuten		35 (10)	36 (8)
<b>Management- en instructietijd (in %)</b>	0-100		
Instructietijd		80 (9)	88 (3) *
Managenttijd		20 (9)	12 (3) *
<b>Fasen in de les (in %)</b>	0-100		
Vorbereidingsfase		7 (7)	15 (11)
Presentatie van de leerstof en begeleidende oefening		40 (18)	43 (14)
Verwerkingsfase		49 (10)	37 (17)
Slotfase		4 (8)	5 (5)
<b>Doelgroep (in %)</b>	0-100		
Instructiegroep als geheel		74 (17)	87 (11)
Subgroepje binnen de instructiegroep		16 (15)	4 (7) *
Individuele leerling binnen de instructiegroep		3 (4)	8 (8)
Andere leerlinge(en) buiten de instructiegroep		6 (7)	1 (4)
Geen contact		1 (2)	0 (0)
<b>Leerlinggedrag (in %)</b>	0-100		
Taakgericht		92 (3)	99 (7) **
Procedurele activiteiten		3 (3)	0 (0) **
Wachten		1 (1)	0 (0) **
Niet taakgericht		4 (3)	1 (3) *

\* significant op .05

\*\* significant op .01

In bovenstaande tabel valt op dat de instructie- en leertijd efficiënt benut worden op school B. De instructietijd en de taakgerichte leertijd zijn namelijk bij beide meetmomenten erg hoog. Beide zijn gedurende 2003 ook gegroeid, het verschil is bij beide significant.

De tijd die per les besteed wordt aan de instructiegroep als geheel is ook toegenomen. In maart 2003 werd er door zes leerkrachten nog ten minste 20% van de tijd aan subgroepjes besteed. In oktober werd er nog enkel door één leerkracht ruim 20% van de tijd besteed aan subgroepjes. De lessen in de andere groepen zijn op dat moment behoorlijk klassikaal.

### 6.7.3 Remediërende activiteiten

Volgens de inspectie was de mate waarin de leerkrachten signaleerden en diagnosticeerden over het algemeen voldoende. Het opstellen van een handelingsplanning bij toelating (indien nodig) en het opstellen van procedures voor de begeleiding van leerlingen met een vertraagde of versnelde ontwikkeling zou volgens de inspectie nog verder kunnen verbeteren.

Door middel van een vragenlijst, die in maart en oktober 2003 bij de leerkrachten is afgenomen, zijn wij nagegaan of het signaleren, diagnosticeren en het opstellen van handelingsplannen in voldoende mate gebeurt.

In onderstaande tabel staan de scores voor signaleren vermeld. De andere bovengenoemde aspecten zijn in een aparte tabel weergegeven.

<b>Tabel 6.12 Signaleren van problemen op school B</b>			
	Bereik	Meting 1 mrt.2003	Meting 2 okt.2003
<b>Signaleren van problemen groep 1-2</b>			
Taal voor kleuters, groep 1	0-6	3.00	2.00
Taal voor kleuters, groep 2	0-6	4.00	4.00
Vorbereidend technisch lezen, groep 1	0-6	3.00	2.00
Vorbereidend technisch lezen, groep 2	0-6	5.00	2.00
Sociaal emotionele ontwikkeling, groep 1	0-6	2.00	2.00
Sociaal emotionele ontwikkeling, groep 2	0-6	2.00	0
Woordenschat, groep 1	0-6	0	2.00
Woordenschat, groep 2	0-6	0	0
<b>Signaleren van problemen groep 3</b>			
Technisch lezen	0-20	10.00	-
Begrijpend lezen	0-2	0	-
Woordenschat	0-4	4.00	-
<b>Signaleren van problemen groep 4-8</b>			
Technisch lezen	0-12	5.00 (2.58)	6.00 (3.46)
Begrijpend lezen	0-6	2.50 (1.00)	2.80 (1.92)
Woordenschat	0-6	3.50 (1.00)	2.00 (2.82)

**Groep 1 en 2** De voorbereidend technisch lezen toetsen zijn: toets voor fonemische vaardigheden; instrument voor spraak/ taalontwikkeling; instrument voor kennis van namen en klanken van letters **Groep 3** Toetsen voor technisch lezen: een test over fonemische vaardigheden (eind groep 2 of begin groep 3); een grafemetoets (rond de herfstvakantie én rond de krokusvakantie); een fonemendictee (rond de herfstvakantie); een woordenleestoets (rond de herfstvakantie); een tekstleestoets (rond de herfstvakantie én de krokusvakantie); een Drie Minuten Toets (DMT) (rond de krokusvakantie én eind groep 3) en een Avi-toets (eind groep 3). **Groep 4 tot en met 8** Toetsen voor technisch lezen: een Drie Minuten Toets (op drie momenten in het jaar); een Avi-toets (op drie momenten in het jaar)

Bij het bepalen van bovenstaande scores op de verschillende toetsen is bekeken:

- Hoe vaak een bepaalde toets per jaar wordt afgenomen èn;
- Of de toets bij alle of alleen bij de zwakke leerlingen wordt afgenomen.

Als een toets bij *alle* leerlingen wordt afgenomen, wordt het aantal keer dat de toets afgenomen is in een jaar vermenigvuldigd met 2. Wanneer de toets alleen bij de *zwakke* leerlingen wordt afgenomen, wordt het aantal keer dat de toets afgenomen wordt vermenigvuldigd met 1. Bijvoorbeeld: de toets Taal voor Kleuters wordt twee maal per jaar afgenomen bij alle kleuters; de score op deze toets is dan  $2 \times 2 = 4$ .

De scores in bovenstaande tabel zijn redelijk te noemen. Het toetsprogramma voor de groepen 1 en 2 ziet er behoorlijk goed uit. In groep 1 wordt de toets Taal voor Kleuters tenminste één keer per jaar afgenomen bij alle leerlingen. In groep 2 wordt deze toets twee keer per jaar afgenomen bij alle leerlingen. Daarnaast worden er in beide groepen nog wat aanvullende toetsen voor voorbereidend technisch lezen afgenomen. In groep 1 wordt één keer per jaar de sociaal emotionele ontwikkeling bij alle leerlingen geobserveerd. In maart 2003 werd aangegeven dat dit in ieder geval ook nog één keer per jaar gebeurde bij de leerlingen van groep 2. In oktober werd aangegeven dat de sociaal emotionele ontwikkeling van leerlingen van groep 2 niet meer systematisch in kaart gebracht werd. In oktober werd wel aangegeven dat er één keer per jaar een toets voor woordenschat werd afgenomen in groep 1. In groep 2 wordt de woordenschat niet getoetst. Op dit punt zou er op school B dus nog verbetering mogelijk zijn.

Het toetsprogramma voor groep 3 ziet er eveneens redelijk uit. Per jaar worden er behoorlijk wat toetsen afgenomen voor technisch lezen en ook de woordenschattoetsen staan prominent op het programma. Een toets voor begrijpend lezen ontbreekt echter.

Het toetsprogramma voor groep 4 tot en met 8 ten slotte ziet er ook redelijk uit. Er worden zowel toetsen voor technisch en begrijpend lezen als voor woordenschat afgenomen.

Volgens de schoolleider zijn de leerkrachten door het SOP-project bewuster gaan werken aan resultaatverbetering. Toetsen staan door het project anders in de beleefsfeer van de leerkrachten, volgens de schoolleider. De school is heel bewust gaan insteken op de vraag hoe de resultaten van leerlingen omhoog gebracht kunnen worden. Volgens de schoolleider is dat nu de grondhouding.

De scores op de aspecten diagnosticeren (reflectie op het gegeven onderwijs) en het opstellen van plannen zijn in onderstaande tabel weergegeven. Evenals

de scores op de aspecten doelen stellen en afstemmen van toetsen, aanbod en groeps-/leerlingbesprekingen.

<b>Tabel 6.13 Planmatig werken op school B</b>					
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)		Oktober 2003 Gem (sd)	
		vtl	bl	vtl	bl
Doelen stellen (6)	0-1	.37 (.42)	.13 (.25)	.61 (.48)	.42 (.50)
Reflectie op het gegeven onderwijs (8)	0-1	.45 (.21)	.38 (.26)	.42 (.16)	.33 (.25)
Afstemmen toetsen, aanbod en groeps-/leerling-besprekingen (5)	0-1	.39 (.29)	.53 (.36)	.58 (.16)	.45 (.30)
Werken met een groepsplan (9)	0-1	.33 (.27)	.46 (.38)	.51 (.36)	.36 (.33)
Werken met een handelingsplan (9)	0-1	.38 (.36)	.14 (.29)	.56 (.27)	.56 (.33) *

\* significant op .05

De mate waarin leerkrachten reflecteren op het gegeven onderwijs is bij (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen vrij redelijk. De spreiding is echter groot. Dit duidt op grote verschillen tussen leerkrachten. De mate waarin de leerkrachten reflecteren op het gegeven onderwijs bij begrijpend lezen is vrij gering. Ook hier zijn de verschillen tussen de leerkrachten groot. De mate waarin gewerkt wordt met groeps- en handelingsplannen is bij (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen gedurende 2003 aanzienlijk toegenomen en is in oktober 2003 redelijk te noemen. Het verschil tussen de leerkrachten blijft echter wel groot. De mate waarin gewerkt wordt met groepsplannen voor begrijpend lezen is afgenomen en is in oktober vrij gering te noemen. De mate van werken met een handelingsplan bij begrijpend lezen is aanzienlijk toegenomen en in oktober 2003 redelijk te noemen. Ook hier echter zijn de verschillen tussen de leerkrachten behoorlijk.

De mate waarin doelen gesteld worden op school B was in maart 2003 teleurstellend. Zowel bij (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen als bij begrijpend lezen is er sprake van een aanzienlijke groei. Aan het begin van schooljaar 2003/2004 is hier duidelijk een volgende stap mee gezet. In oktober is de mate waarin doelen gesteld worden voor (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen vrij groot. Voor begrijpend lezen is de mate van doelen stellen in oktober 2003 vrij redelijk. Het verschil tussen de leerkrachten is echter ook toegenomen.

De score op het afstemmen van toetsen, aanbod en groeps- en leerlingbesprekingen was bij de eerste meting voor (voorbereidend of

voortgezet) technisch lezen vrij gering en voor begrijpend lezen redelijk. Bij de tweede meting is de score voor (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen gegroeid en is redelijk te noemen. Bij begrijpend lezen is de score op de afstemming licht gedaald en is vrij redelijk te noemen.

#### *Samenvatting*

*Wat het leerkrachtgedrag betreft stellen we het volgende vast. Het leerkrachtgedrag op school B is goed. Op sommige punten stijgt het ver boven het landelijk gemiddelde uit.*

*Leerkrachten bevorderen het zelfvertrouwen en competentiegevoelens van de leerlingen en stimuleren de zelfstandigheid bij de leerlingen.*

*De organisatie van het leerproces is zeer doelmatig, de lessen zijn goed opgebouwd en voorbereid en de taakgerichtheid van de leerlingen is erg hoog. De lessen op school B zijn echter erg klassikaal en de instructie is te weinig afgestemd op relevante verschillen tussen leerlingen.*

*Op het punt van planmatig werken is er een duidelijke groei zichtbaar, op een aantal punten verdient het echter nog de nodige aandacht. Door de leerkrachten wordt in behoorlijke mate getoetst. Er lijkt ook sprake van een cultuurverandering in het gebruik van de toetsen. Leerkrachten leggen gegevens niet langer naast zich neer, maar proberen de vertaalslag naar het aanbod te maken.*

*De mate van diagnosticeren en werken met groeps- en handelingsplannen zouden wel verbeterd kunnen worden. Met name bij begrijpend lezen wordt slechts in geringe mate gediagnosticeerd en gewerkt met groepsplannen. Bij (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen is al een duidelijke groei zichtbaar in het werken met plannen.*

*De mate waarin doelen gesteld worden op de school is ook zichtbaar verbeterd. Aan het begin van schooljaar 2003-2004 is hier duidelijk een volgende stap mee gezet. Helaas is het nog niet voor alle leerkrachten een gewoonte doelen te stellen. De afstemming van toetsen, aanbod en groeps-/leerlingbesprekingen is bij technisch lezen sterk verbeterd. De afstemming bij begrijpend lezen verdient nog aandacht.*

## **6.8 Leerlingresultaten**

In deze paragraaf bespreken wij per groep de leerlingresultaten van school B over de afgelopen vijf schooljaren (1998-1999 tot en met 2002-2003). Bij de start van de evaluatie van het project, begin 2003, hebben wij de

toetsresultaten over de voorgaande jaren opgevraagd bij de scholen. Bij de analyse van de resultaten waren wij afhankelijk van de door de school toegestuurde resultaten. Alleen voor groep 3 hebben wij een beeld van de resultaten over de vijf schooljaren. Bij andere groepen ontbreken toetsresultaten in het geheel, of zijn slechts in een beperkt aantal jaren toetsen afgenomen.

### 6.8.1 Leerlingresultaten groep 1

Voor groep 1 hebben wij de resultaten op de toets Taal voor Kleuters opgevraagd. Van de school hebben wij de resultaten uit de schooljaren 2000-2001, 2001-2002 en 2002-2003 ontvangen. In alle jaren gaat het enkel om een eindmeting.

De resultaten van de leerlingen in groep 1 hebben wij vergeleken met de landelijke normering van het CITO op de toets Taal voor Kleuters.

<b>Tabel 6.14      Vergelijking van de gemiddelde scores op de toets Taal voor Kleuters in groep 2 in maart en mei</b>						
	'00-'01		'01-'02		'02-'03	
	M2	E2	M2	E2	M2	E2
Landelijk gemiddelde	57.1	62.9	57.1	62.9	57.1	62.9
Gemiddelde		55.00		59.20		55.00
Sd		6.55		5.59		3.94
N		18		5		5

In bovenstaande tabel is af te lezen dat de gemiddelde scores van groep 1 van school B onder het landelijk gemiddelde liggen. De gemiddelde scores in de schooljaren 2000-2001 en 2002-2003 liggen op D-niveau. De gemiddelde score in schooljaar 2001-2002 ligt op C-niveau.

### 6.8.2 Leerlingresultaten groep 2

Voor groep 2 hebben wij de resultaten op de toets Taal voor Kleuters opgevraagd. Van de school hebben wij de resultaten uit de schooljaren 2000-2001, 2001-2002 en 2002-2003 ontvangen. In het eerste jaar gaat het enkel om een eindmeting, in het tweede en derde jaar om een midden- en een eindmeting.

De resultaten van de leerlingen in groep 2 hebben wij vergeleken met de landelijke normering van het CITO op de toets Taal voor Kleuters. Naast het

landelijke gemiddelde op de beide afnamemomenten hebben wij weergegeven wat de gemiddelde landelijke leerwinst is voor de periode tussen maart en mei. Deze gegevens hebben wij vergeleken met de gemiddelde scores op school B, welke in onderstaande tabel weergegeven zijn.

<b>Tabel 6.15      Vergelijking van de gemiddelde scores op de toets Taal voor Kleuters in groep 2 in maart en mei op school B</b>						
	'00-'01		'01-'02		'02-'03	
	M2	E2	M2	E2	M2	E2
Landelijk gemiddelde	67.3	73.0	67.3	73.0	67.3	73.0
Gemiddelde		68.09	66.35	73.60	67.83	79.67
Landelijk gemiddelde leerwinst	5.70		5.70		5.70	
Gemiddelde leerwinst			7.25		11.84	
Sd		8.35	10.91	10.49	5.56	9.22
N		11	17	15	12	9

In bovenstaande tabel is af te lezen dat de leerlingen in groep 2 aan het eind van het schooljaar 2000-2001 een gemiddelde score hadden van 68.09. Deze gemiddelde score ligt op D-niveau. De gemiddelde score in het midden van het schooljaar 2001-2002 ligt ook nog beneden het landelijke gemiddelde. De gemiddelde score aan het eind van het jaar ligt echter boven het landelijk gemiddelde. De gemiddelde leerwinst van groep 2 in het schooljaar 2001-2002 ligt dan ook boven het landelijk gemiddelde. De gemiddelde scores in het midden en het eind van schooljaar 2002-2003 liggen ook boven het landelijke gemiddelde, respectievelijk liggen ze op B- en A-niveau. Voor een school met deze leerlingpopulatie is dat erg hoog. De gemiddelde leerwinst is ook twee keer zo groot als de landelijke gemiddelde leerwinst. Er is sprake van een stijgende lijn in de gemiddelde scores in groep 2 van school B, bovendien liggen de gemiddelde scores in de afgelopen twee schooljaren ver boven het landelijk gemiddelde.

Volgens de schoolleider en sop-coach zijn deze hoge scores te danken aan het feit dat de school als onderdeel van het SOP-project in groep 2 is gaan werken met Piramide en een methode voor fonemisch bewustzijn.



### 6.8.3 Leerlingresultaten groep 3

Voor groep 3 hebben wij de resultaten op de Drie-Minuten-Toets (DMT), kaart 1, de resultaten op de Toets Lezen met Begrip en de resultaten op de woordenschattoets opgevraagd.

#### *DMT, kaart 1*

De school heeft alleen van het schooljaar 2002-2003 de resultaten opgestuurd van de Drie Minuten Toets. Deze gegevens hebben wij vergeleken met de landelijke normering van het CITO op deze toets.

**Tabel 6.16** Vergelijking van de gemiddelde scores op kaart 1 van de DMT in groep 3 in maart en mei

	'98-'99		'99-'00		'00-'01		'01-'02		'02-'03	
	M3	E3	M3	E3	M3	E3	M3	E3	M3	E3
Landelijk gemiddelde	30.1	39.2	30.1	39.2	30.1	39.2	30.1	39.2	30.1	39.2
Gemiddelde	24.00	30.45	35.06	39.75	27.67	35.60	25.50	39.13	33.92	41.33
Landelijk gemiddelde leerwinst	9.1		9.1		9.1		9.1		9.1	
Gemiddelde leerwinst	6.45		4.73		7.93		13.63		7.41	
Sd.	12.95	12.23	12.29	13.98	14.91	16.84	8.02	13.03	19.35	18.97
N	11	11	16	16	21	20	6	8	12	12

De gemiddelde score in groep 3 liggen in het schooljaar 1998-1999 onder het landelijk gemiddelde. De gemiddelde scores liggen op beide momenten op D-niveau. De gemiddelde leerwinst in dat jaar ligt eveneens onder de landelijk gemiddelde leerwinst. In het schooljaar 1999-2000 ligt de gemiddelde score in het midden van het jaar ver boven het landelijk gemiddelde. De score ligt op A-niveau. De gemiddelde score aan het eind van het jaar ligt nog net boven het landelijk gemiddelde op B-niveau. De gemiddelde leerwinst op de school ligt ver beneden de gemiddelde landelijke leerwinst. In het schooljaar 2000-2001 liggen de gemiddelde scores beide beneden het landelijk gemiddelde. Beide scores liggen op C-niveau. De gemiddelde leerwinst is weliswaar hoger dan in de voorgaande jaren, maar blijft beneden het landelijk gemiddelden. Vanaf het schooljaar 2001-2002 zijn er een zichtbare verbeteringen waar te nemen. In het schooljaar 2001-2002 liggen de gemiddelde scores bij de midden- en eindmeting weliswaar onder het landelijk gemiddelde op C-niveau, maar de gemiddelde leerwinst stijgt boven de gemiddelde landelijke leerwinst uit. In het schooljaar 2002-2003 hebben de leerlingen gemiddeld bij de middenmeting een erg hoog niveau. Het gemiddelde ligt op B-niveau. Bij de

eindmeting ligt de gemiddelde score nog steeds boven het gemiddelde op B-niveau. De gemiddelde leerwinst echter ligt onder het landelijk gemiddelde. De hoge score bij de middenmeting doet vermoeden dat het werken met piramide en fonemisch bewustzijn in groep 2 zijn vruchten heeft afgeworpen.

### *Lezen met Begrip*

Van de school hebben wij de resultaten op de toets Lezen met Begrip van alle opgevraagde schooljaren ontvangen. In onderstaande tabel worden de gemiddelde scores vergeleken met de landelijke gemiddelde scores van het CITO.

<b>Tabel 6.17      Vergelijking van de gemiddelde scores op de toets Lezen met Begrip (LMB) eind groep 3</b>					
	'98-'99	'99-'00	'00-'01	'01-'02	'02-'03
	E3	E3	E3	E3	E3
Landelijk gemiddelde	101	101	101	101	101
Gemiddelde	86.40	94.19	92.15	93.63	90.58
Sd	3.78	9.47	5.66	4.17	6.32
N	10	16	20	8	12

In bovenstaande tabel is te zien dat de gemiddelde scores in alle schooljaren beneden het landelijk gemiddelde liggen. De gemiddelde score in het schooljaar 1998-1999 ligt op D-niveau. De andere gemiddelde scores liggen op C-niveau.

### *Woordenschat*

Van de school hebben wij de resultaten op de toets Woordenschat van alle opgevraagde schooljaren ontvangen. In onderstaande tabel worden de gemiddelde scores vergeleken met de landelijke gemiddelde scores van het CITO.

<b>Tabel 6.18      Vergelijking van de gemiddelde scores op de woordenschattoets in groep 3 in maart en mei</b>										
	'98-'99		'99-'00		'00-'01		'01-'02		'02-'03	
	M3	E3	M3	E3	M3	E3	M3	E3	M3	E3
Landelijk gemiddelde	36.8	41.00	36.8	41.00	36.8	41.00	36.8	41.00	36.8	41.00
Gemiddelde	30.18	33.36	35.44	41.00	34.52	37.50	32.67	35.50	30.33	34.92
Landelijk gemiddelde leerwinst	4.2		4.2		4.2		4.2		4.2	
Gemiddelde leerwinst	3.18		5.56		2.98		2.83		4.59	
Sd.	5.91	12.17	3.74	3.72	6.85	5.01	7.84	6.80	5.85	5.66
N	11	11	16	16	21	20	9	8	12	12

In het schooljaar 1998-1999 lagen de gemiddelde scores onder het landelijk gemiddelde, respectievelijk op E- en D-niveau. De gemiddelde leerwinst ligt ook beneden de gemiddelde landelijk leerwinst. De gemiddelde score bij de middenmeting van schooljaar 1999-2000 ligt net onder het landelijk gemiddelde op C-niveau. De gemiddelde score aan het eind van het jaar ligt precies op het landelijk gemiddelde. De gemiddelde leerwinst ligt hier dan boven de gemiddelde landelijke leerwinst. In de schooljaren 2000-2001 en 2001-2002 liggen alle gemiddelde scores en de gemiddelde leerwinsten onder het landelijk gemiddelde. De gemiddelde scores liggen met uitzondering van de eindmeting in 2001-2002 alle op D-niveau. De gemiddelde score op de eindmeting in 2001-2002 ligt op E-niveau. De gemiddelde scores in het schooljaar 2002-2003 liggen beide op E-niveau en daarmee ver onder het landelijk gemiddelde. De gemiddelde leerwinst echter ligt ver boven het landelijk gemiddelde. In dit schooljaar lijkt dus effectief aandacht te zijn besteed aan de woordenschat.

#### **6.8.4    Leerlingresultaten groep 4**

Voor groep 4 hebben wij eveneens de resultaten op de Drie-Minuten-Toets (DMT), de resultaten op de toets Lezen met Begrip en de resultaten op de woordenschattoets opgevraagd.

De resultaten op de DMT en de toets Lezen met Begrip hebben wij ontvangen van de schooljaren 1999-2000 tot en met 2003-2004.

##### *DMT groep 4 kaart 1*

In onderstaande tabel is de landelijke normering van het CITO vergeleken met de gemiddelde scores van groep 4 op school B.

<b>Tabel 6.19      Vergelijking van de gemiddelde scores op kaart 1 van de DMT in groep 4 in oktober en mei</b>											
	'98-'99		'99-'00		'00-'01		'01-'02		'02-'03		'03-'04
	B4	E4	B4	E4	B4	E4	B4	E4	B4	E4	B4
Landelijk gemiddelde	50.90	72.30	50.90	72.30	50.90	72.30	50.90	72.30	50.90	72.30	50.90
Gemiddelde			42.10	60.60	57.23	70.62	45.65	66.84	48.38	64.75	57.54
Landelijk gemiddelde leerwinst	21.4		21.4		21.4		21.4		21.4		-
Gemiddelde leerwinst			18.50		13.39		21.19		16.37		-
Sd.			12.76	15.64	15.73	11.79	19.22	18.49	15.79	16.74	24.21
N			10	10	13	13	20	19	8	8	13

In bovenstaande tabel is af te lezen dat de gemiddelde scores in bijna alle schooljaren beneden het landelijk gemiddelde liggen. Alleen de gemiddelde scores bij de beginmeting van de schooljaren 2000-2001 en 2003-2004 liggen boven het landelijk gemiddelde. Deze beide gemiddelde scores liggen op A-niveau. De gemiddelde scores in het schooljaar 1999-2000 liggen op E-niveau. De gemiddelde score aan het eind van schooljaar 2000-2001 ligt op C-niveau. De gemiddelde scores in het schooljaar 2001-2002 liggen respectievelijk op C- en D-niveau en dat is ook zo bij de gemiddelde scores in het schooljaar 2002-2003. De gemiddelde leerwinst blijft in alle schooljaren ook onder de gemiddelde landelijke leerwinst.

#### *DMT groep 4 kaart 2*

In onderstaande tabel zijn de gemiddelde scores van op kaart twee van de DMT in groep 4 van school B vergeleken met de landelijke normering van het CITO.

<b>Tabel 6.20      Vergelijking van de gemiddelde scores op kaart 2 van de DMT in groep 4 in oktober en mei</b>											
	'98-'99		'99-'00		'00-'01		'01-'02		'02-'03		'03-'04
	B4	E4	B4	E4	B4	E4	B4	E4	B4	E4	B4
Landelijk gemiddelde	37.40	60.30	37.40	60.30	37.40	60.30	37.40	60.30	37.40	60.30	37.40
Gemiddelde			33.20	50.80	47.31	62.92	35.25	59.16	33.88	57.00	48.08
Landelijk gemiddelde leerwinst	22.90		22.90		22.90		22.90		22.90		-
Gemiddelde leerwinst			17.60		15.61		23.91		23.12		-
Sd.			16.23	19.50	16.45	12.59	20.78	21.93	15.57	17.35	28.79
N			10	10	13	13	20	19	8	8	13

In het schooljaar 1999-2000 lagen de gemiddelde scores en de gemiddelde leerwinst onder de landelijke gemiddelden. De gemiddelde scores lagen respectievelijk op D- en E-niveau. De gemiddelde scores in het schooljaar 2000-2001 lagen beide boven het landelijk gemiddelde, respectievelijk op A en B-niveau. De gemiddelde leerwinst lag onder de gemiddelde landelijke leerwinst. Vanaf het schooljaar 2001-2002 stijgen de gemiddelde leerwinsten boven de gemiddelde landelijke leerwinsten uit. In de beide schooljaren liggen de gemiddelde scores nog wel onder het landelijke gemiddelde, alle op C-niveau, maar de leerlingen gaan gemiddeld per jaar meer vooruit dan landelijk gemiddeld het geval is. Aan het begin van het schooljaar 2003-2004 ligt de gemiddelde score ver boven het landelijk gemiddelde op A-niveau. Vanaf schooljaar 2001-2002 is er sprake van een zichtbare verbetering in de hoeveelheid die leerlingen gemiddeld er per jaar leren.

#### *DMT groep 4 kaart 3*

In onderstaande tabel zijn de gemiddelde scores op kaart 3 van groep 4 van school B vergeleken met de landelijke normering van het CITO.

<b>Tabel 6.21      Vergelijking van de gemiddelde scores op kaart 3 van de DMT in groep 4 in oktober en mei</b>											
	'98-'99		'99-'00		'00-'01		'01-'02		'02-'03		'03-'04
	B4	E4	B4	E4	B4	E4	B4	E4	B4	E4	B4
Landelijk gemiddelde	25.80	46.70	25.80	46.70	25.80	46.70	25.80	46.70	25.80	46.70	25.80
Gemiddelde			22.40	36.70	31.92	49.15	24.00	45.74	18.63	38.25	30.00
Landelijk gemiddelde leerwinst	20 90		20 90		20 90		20 90		20.90		-
Gemiddelde leerwinst			14.30		17.23		21.74		19.62		-
Sd.			13.13	15.17	14.07	11.50	15.02	19.15	9.39	14.22	20.72
N			10	10	13	13	20	19	8	<b>8</b>	13

In bovenstaande tabel is af te lezen dat de gemiddelde scores in alle schooljaren, met uitzondering van schooljaar 2000-2001 en de beginmeting in 2003-2004 beneden het landelijk gemiddelde liggen. In het schooljaar 1999-2000 liggen de gemiddelde scores respectievelijk op C- en E-niveau. In het schooljaar 2000-2001 liggen de gemiddelde scores respectievelijk op A- en B-niveau. In het jaar daarna liggen beide gemiddelde scores op C-niveau en in het schooljaar 2001-2002 liggen de gemiddelde scores op D- niveau. Bij de beginmeting van het schooljaar 2003-2004 ligt de gemiddelde score op A-niveau.

De gemiddelde leerwinsten liggen met uitzondering van de gemiddelde leerwinst in 2001-2002 ook beneden de gemiddelde landelijke leerwinst. De gemiddelde leerwinst van 2002-2003 ligt maar net beneden het landelijk gemiddelde. Ook op deze toets lijkt dus een verbetering zichtbaar vanaf het schooljaar 2001-2002.

#### *Lezen met Begrip*

Van de school hebben wij de resultaten op de toets Lezen met Begrip van de schooljaren 1999-2000 tot en met 2002-2003 ontvangen. In onderstaande tabel worden de gemiddelde scores vergeleken met de landelijke gemiddelde scores van het CITO.

<b>Tabel 6.22      Vergelijking van de gemiddelde scores op de toets Lezen met Begrip (LMB) medio groep 4</b>					
	'98-'99	'99-'00	'00-'01	'01-'02	'02-'03
	M4	M4	M4	M4	M4
Landelijk gemiddelde	112	112	112	112	112
Gemiddelde		96.00	98.00	95.10	95.50
Sd		7.59	5.93	3.97	4.04
N		10	13	21	8

In bovenstaande tabel is te zien dat de gemiddelde scores in alle schooljaren beneden het landelijk gemiddelde liggen. De gemiddelde score in het schooljaar 2000-2001 ligt op D-niveau. De andere gemiddelde scores liggen op E-niveau.

#### *Woordenschat*

Van de school hebben wij de resultaten op de toets Woordenschat van de schooljaren 1999-2000 tot en met 2002-2003 ontvangen. In onderstaande tabel worden de gemiddelde scores en de gemiddelde leerwinsten vergeleken met de landelijke gemiddelde scores van het CITO.

<b>Tabel 6.23      Vergelijking van de gemiddelde scores op woordenschattoets in groep 4 in maart en mei</b>										
	'98-'99		'99-'00		'00-'01		'01-'02		'02-'03	
	M4	E4	M4	E4	M4	E4	M4	E4	M4	E4
Landelijk gemiddelde	36.8	41.00	36.8	41.00	36.8	41.00	36.8	41.00	36.8	41.00
Gemiddelde			37.20	40.50	39.54	42.62	39.30	41.79	40.50	41.13
Landelijk gemiddelde leerwinst	4.2		4.2		4.2		4.2		4.2	
Gemiddelde leerwinst			3.30		3.08		2.49		0.63	
Sd.			6.48	6.04	4.70	4.11	5.13	3.94	4.47	4.79
N			10	10	13	13	20	19	8	8

In bovenstaande tabel is af te lezen dat alleen aan het eind van het schooljaar 1999-2000 de gemiddelde score onder het landelijk gemiddelde ligt. Op andere momenten liggen de gemiddelde scores allemaal boven het landelijk gemiddelde. Wat de gemiddelde scores betreft kan de school dus zeer tevreden zijn. De gemiddelde leerwinsten liggen echter allemaal onder het landelijk gemiddelde. De gemiddelde leerwinsten zijn vanaf schooljaar 1999-2000 ook steeds verder afgenomen. In het schooljaar 2002-2003 was de gemiddelde leerwinst bijna zeven keer zo klein als de gemiddelde landelijke leerwinst.

### 6.8.5 Leerlingresultaten groep 5

Voor groep 5 hebben wij de gegevens opgevraagd op de Toets Begrijpend Lezen (TBL) van het CITO. Wij hebben enkel gegevens ontvangen van de schooljaren 2000-2001 tot en met 2002-2003. In onderstaande tabel zijn de gemiddelde scores op deze toets weergegeven.

<b>Tabel 6.24      Vergelijking van de gemiddelde scores op de toets begrijpend lezen (TBL) medio groep 5</b>					
	'98-'99	'99-'00	'00-'01	'01-'02	'02-'03
	M5	M5	M5	M5	M5
Landelijk gemiddelde	21	21	21	21	21
Gemiddelde			10.00	23.45	17.32
Sd			8.38	15.76	13.67
N			9	11	19

In de schooljaren 2000-2001 en 2002-2003 liggen de gemiddelde scores onder het landelijk gemiddelde. Deze gemiddelde scores liggen volgens de CITO normering op het niveau dat van leerlingen verwacht mag worden aan het eind van groep 4. De leerlingen kampen gemiddeld bij begrijpend lezen met een leerachterstand van een half jaar. In het schooljaar 2001-2002 ligt de gemiddelde score boven het landelijk gemiddelde op B-niveau. Volgens de CITO-normering ligt deze gemiddelde score op het niveau dat van leerlingen aan het eind van groep 5 verwacht mag worden. Deze leerlingen liggen bij begrijpend lezen gemiddeld goed op schema.

### 6.8.6 Leerlingresultaten groep 6

Ook voor groep 6 hebben wij de gegevens opgevraagd op de Toets Begrijpend Lezen (TBL) van het CITO. Wij hebben enkel gegevens ontvangen van de schooljaren 2001-2002 en 2002-2003. In onderstaande tabel zijn de gemiddelde scores op deze toets weergegeven.

<b>Tabel 6.25      Vergelijking van de gemiddelde scores op de toets begrijpend lezen (TBL) medio groep 6</b>					
	'98-'99	'99-'00	'00-'01	'01-'02	'02-'03
	M6	M6	M6	M6	M6
Landelijk gemiddelde	32	32	32	32	32
Gemiddelde				18.00	31.09
Sd				9.81	12.80
N				8	11



In het schooljaar 2001-2002 lag de gemiddelde score ver beneden het landelijk gemiddelde. Volgens de CITO-normering ligt de gemiddelde score op het niveau dat van leerlingen aan het eind van groep 4 verwacht mag worden. De leerlingen in dit jaar hebben bij begrijpend lezen dus gemiddeld een leerachterstand van anderhalf jaar.

De gemiddelde score in het schooljaar 2002-2003 ligt net onder het landelijk gemiddelde op C-niveau.

### 6.8.7 Leerlingresultaten groep 7

Ook voor groep 7 hebben wij de gegevens opgevraagd op de Toets Begrijpend Lezen (TBL) van het CITO. Wij hebben enkel gegevens ontvangen van het schooljaar 2002-2003. In onderstaande tabel is de gemiddelde score op deze toets weergegeven.

Tabel 6.26      Vergelijking van de gemiddelde scores op de toets begrijpend lezen (TBL) medio groep 7					
	'98-'99	'99-'00	'00-'01	'01-'02	'02-'03
	M7	M7	M7	M7	M7
Landelijk gemiddelde					48
Gemiddelde					27.38
Sd					13.37
N					8

De gemiddelde score in 2002-2003 ligt ver onder het landelijke gemiddelde. Volgens de CITO-normering ligt de gemiddelde score op het niveau dat van leerlingen aan het eind van groep 5 verwacht mag worden. De leerlingen in deze groep hebben dus bij begrijpend lezen gemiddeld een leerachterstand van anderhalf jaar.

### 6.8.8 Leerlingresultaten groep 8

Van de school hebben wij helaas geen gegevens ontvangen op de eindtoets basisonderwijs.

*Wat de toetsresultaten betreft kunnen we het volgende vaststellen.*

*Er is een jaargroep waarvan de resultaten over de jaren heen op de verschillende toetsen hoger zijn dan de resultaten van andere jaargroepen. De*

*leerlingen in deze jaargroep zaten in 1999-2000 in groep 3, de leerlingen zitten in het schooljaar 2003-2004 in groep 7.*

*Vanaf schooljaar 2001-2002 is er een verbetering zichtbaar in de resultaten op de toets Taal voor Kleuters in groep 2, welke waarschijnlijk te danken is aan het gebruik van Piramide en een methode voor fonemisch bewustzijn in deze groep. In de groepen 3 en 4 lijkt het gebruik van deze programma's ook zijn vruchten af te werpen. De instapniveaus van de leerlingen bij de toetsen voor technisch lezen liggen voor groep 3 in het schooljaar 2002-2003 en voor groep 4 in het schooljaar 2003-2004 ver boven het landelijk gemiddelde.*

*In deze groepen is de verbetering eigenlijk al zichtbaar vanaf het schooljaar 2001-2002 op de toetsen voor technisch lezen. Hoewel de gemiddelde scores nog beneden het landelijk gemiddelde lagen, was de gemiddelde leerwinst gelijk aan of hoger dan de gemiddelde landelijke leerwinst.*

*In de groepen 3 en 4 liggen de gemiddelde scores op de toets voor begrijpend lezen beneden het landelijk gemiddelde. Op de woordenschattoets liggen de gemiddelde scores in groep 3 beneden het landelijk gemiddelde. In groep 4 liggen de gemiddelde scores vrijwel allemaal boven het landelijk gemiddelde, de gemiddelde leerwinst blijft echter onder het landelijk gemiddelde en neemt door de jaren heen zelfs af.*

*De resultaten op de toets voor begrijpend lezen liggen in de groepen 5 tot en met 7 vrijwel allemaal onder het landelijk gemiddelde. In deze groepen kampen de leerlingen volgens de CITO-normering bij begrijpend lezen gemiddeld met een leerachterstand van een half tot anderhalf jaar.*

## **6.9 Conclusies**

Op school B is een aantal voorwaarden om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren aanwezig. Er is sprake van sterk onderwijskundig leiderschap, de professionele cultuur en sfeer binnen de school zijn goed en de leerkrachten hebben er vertrouwen in dat zij de resultaten bij hun leerlingen kunnen boeken en zijn gemotiveerd om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Die verbeteringen hebben in de periode 1999-2004 op een aantal punten ook daadwerkelijk plaatsgevonden:

1. Het leerstofaanbod is zichtbaar verbeterd. De school is in de kleutergroepen gaan werken met Piramide en een programma voor fonemisch bewustzijn. Dit heeft enerzijds de aansluiting tussen de kleutergroepen en groep 3 verbeterd, anderzijds lijkt het ook tot

- zichtbare resultaten te leiden op toetsen voor (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen in de groepen 2, 3 en 4;
2. De toetsresultaten op het gebied van technisch lezen laten vanaf het schooljaar 2001-2002 een verbetering zien. Er lijkt ook sprake van een cultuurverandering in het gebruik van de toetsen. Leerkrachten leggen de gegevens niet langer naast zich, maar proberen de vertaalslag naar het aanbod te maken;
  3. Het didactisch handelen is duidelijk verbeterd op het punt van het bevorderen van de zelfstandigheid van de leerlingen. De klasseninrichting nodigt daar meer toe uit dan landelijk gemiddeld het geval is.

De vraag rest of daarmee alle mogelijke oorzaken voor het achterblijven van de leerlingprestaties ook verdwenen zijn. We beantwoorden deze vraag, door de mogelijke hoofdoorzaken voor onderprestatie opnieuw langs te lopen:

1. Is het leerstofaanbod nog ontoereikend?  
Zoals hierboven beschreven is het leerstofaanbod op school B zichtbaar verbeterd. De school moet er echter wel zorg voor dragen dat de methodes ook ieder jaar uitgemaakt worden. De tijd die in groep 3 beschikbaar is voor lezen is beperkt. Dit roept bij ons de vraag op of hierdoor niet het gevaar ontstaat dat de methode niet wordt uitgemaakt.
2. Hebben niet alle leerlingen alle leerstof aangeboden gekregen?  
Deze oorzaak blijft naar onze mening staan.  
Er is in behoorlijke mate sprake van een doorgaande lijn in de school. Helaas is uit de antwoorden van de directeur niet duidelijk geworden of er afspraken gemaakt zijn over wat er moet gebeuren wanneer een leerkracht de methode niet uit krijgt. Als dit niet gebeurd is, brengt dit met name voor de zwakke leerlingen risico's met zich mee. Dit probleem wordt nog vergroot doordat er op de school in geringe mate gewerkt wordt met jaar- en weekplanningen. In sommige groepen ontbreken weekplanningen zelfs in zijn geheel.  
Het leerkrachtgedrag op school B is goed, op verschillende punten zelfs ver boven het gemiddelde uitstijgend. Toch is de instructie van de leerkrachten onvoldoende afgestemd op relevante verschillen tussen leerlingen.
3. Functioneert de school als organisatie niet?  
In 2001 kampte de school met geringe teamstabiliteit en personeelstekorten. Er was sprake van veel langdurig ziekteverzuim en veel personeelwisselingen. Op dit moment lijkt het team redelijk

stabiel, de school kampt echter nog altijd met veel ziekteverzuim. Een gevolg daarvan is dat de sop-coach fulltime voor de klas staat en geen tijd heeft voor taken met betrekking tot het project. Hierdoor staat de veranderingscapaciteit van de school onder druk.

4. Is er nog sprake van onvoldoende zicht op leerlingprestaties?

Uit de analyse van de inspectiegegevens bij aanvang van het project kwam naar voren dat van deze laatste hoofdoorzaak voor onderpresteren op school B geen sprake leek te zijn. Op dit moment denken we dat deze conclusie niet onverkort gehandhaafd kan blijven. De mate van planmatig werken bij de verschillende leerkrachten is redelijk. Het komt er met name op aan de evaluatieve cyclus in de groepen af te maken. Het diagnosticeren en werken met plannen verdient bij begrijpend lezen nog extra aandacht. Ook zou het opbouwen van een beeld van de leerling-vorderingen op het niveau van de schoolorganisatie nog versterkt kunnen worden. Daarbij gaat het niet om het opbouwen van dit overzicht op zichzelf. Dat is pas de start. Het overzicht zou de bron kunnen vormen om bijvoorbeeld de doorgaande lijn te versterken etc. Net als op groepsniveau kunnen deze gegevens immers gebruikt worden om als school beleid te maken en de professionele cultuur te verbeteren. De indruk bestaat dat het planmatig werken met de evaluatieve cyclus nog teveel een individuele leerkrachtaangelegenheid is.

## **HOOFDSTUK 7**

### **CASEBESCHRIJVING SCHOOL C**

#### **7.1 Typering**

School C is een katholieke basisschool (onder bestuur van de Vereniging voor Katholiek Onderwijs van de betreffende stad) en is gelegen in een grote stad in de randstad. De school staat in een wijk waarvan de bevolkingssamenstelling is te omschrijven als economisch zwak. Het grootste deel van de bevolking is er allochtoon. School C maakt als Brede School deel uit van de sociaal culturele structuur in de wijk en kent in die context samenwerkingsverbanden met verschillende organisaties.

De school telde op 1 oktober 2002, 493 leerlingen. Minder dan één procent daarvan heeft een gewicht van 1.25 en meer dan negenennegentig procent heeft een gewicht van 1.90. De school heeft gedurende het schooljaar te kampen met een groot aantal in- en uitschrijvingen van leerlingen; in het schooljaar 2002-2003 waren dat er 243.

Op school C werken zesentwintig leerkrachten, een directeur, een adjunct-directeur, vier intern begeleiders, veertien leerlingbegeleiders, vijf OALT-leerkrachten (voor Marokkaans, Portugees/Kaapverdiaans en Turks), twee conciërges, drie onderwijsondersteunende personeelsleden en een vakleerkracht handvaardigheid.

De samenstelling van het team op de school was lange tijd redelijk stabiel. In het schooljaar 2002-2003 zijn echter acht leerkrachten vervangen door nieuwe leerkrachten.

#### **7.2 Situatie voor aanvang van het SOP-project**

Op deze school is het SOP-project in januari 2002 van start gegaan. In februari 2003 is de evaluatie van het project op de school gestart, er was derhalve geen zicht op de situatie van de school aan het begin van het project. De situatie op de school voorafgaand aan het project is daarom beschreven op basis van gesprekken met de adjunct-directeur, sop-coaches en begeleiders en op basis van het RST-rapport van september 1999 van de Inspectie van het Onderwijs. Daarbij worden de standaarden gebruikt die de Inspectie hanteerde.

### *Leerstofaanbod*

Het leerstofaanbod voor rekenen en wiskunde en taal voldeed in het algemeen aan de daaraan te stellen eisen.

### *Leertijd*

School C had voldoende leertijd gepland en er leek voldoende tijd aan rekenen en wiskunde en Nederlandse taal te worden besteed.

### *Didactisch handelen*

Het didactisch handelen van de leerkrachten voldeed in 1999 gemiddeld genomen aan de gestelde eisen. De lessen waren goed opgebouwd en goed voorbereid, de leerlingen werden actief bij de les en de klassenorganisatie betrokken, de leerkrachten probeerden aan te sluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen en besteedden voldoende aandacht aan leerstrategieën.

Minder sterk was het gebruik van activerende werkvormen, aandacht voor interactie over leerstrategieën en afstemming van het onderwijs op verschillen tussen leerlingen; met name tijdens de instructie. Bovendien viel het op dat de zelfstandigheid van leerlingen gering was.

### *Leerlingenzorg*

Het systeem voor leerlingenzorg voldeed volgens de inspectie aan de gestelde eisen. Het systeem stond echter wel op twee punten onder druk. Doordat de school te kampen had met veel ziekteverzuim onder leerkrachten, werden de leerlingbegeleiders en intern begeleiders regelmatig ingezet om zieke collega's te vervangen. Hierdoor was er minder tijd beschikbaar voor remedial teaching en interne begeleiding. Daarnaast ontbrak een landelijk gestandaardiseerde toets voor begrijpend lezen.

Naar aanleiding van een gesprek met de adjunct-directeur en sop-coaches willen wij een kanttekening plaatsen bij de positieve beoordeling van de leerlingenzorg door de inspectie. Uit het gesprek bleek namelijk dat de school naar aanleiding van de almaar achterblijvende leerling-resultaten besloten heeft de instructie door de groepsleerkracht alleen nog te richten op de leerlingen met een A, B en C-niveau. De leerlingen met een D en E-niveau komen voor rekening van de leerlingbegeleiders. De leerlingen krijgen een afgestemd programma en zullen volgens de adjunct en de sop-coaches de einddoelen niet bereiken.

Bovenstaande vormt een probleem voor de school, met name omdat de school een grote hoeveelheid D- en E-leerlingen telt.

### *Opbrengsten*

De inspectie constateerde in haar schoolverslag over 1999 dat het niet mogelijk was een volledig overzicht te krijgen van de resultaten van de leerlingen, noch gedurende de loop van het basisonderwijs, noch aan het eind van het basisonderwijs. Dit werd veroorzaakt doordat de CITO-eindtoets niet in alle drie de jaren voorafgaand aan het inspectiebezoek was afgenomen en de school niet aan een landelijk genormeerde toets voor begrijpend lezen deelnam op basis waarvan de inspectie de resultaten van de school beoordeelde. De inspectie deed op basis van de gegevens waarover zij wel beschikte de volgende uitspraken:

1. de leerling-resultaten bij rekenen en wiskunde in groep 6 blijven achter bij wat op grond van de samenstelling van de leerlingenpopulatie verwacht mag worden;
2. de resultaten bij lezen, rekenen en wiskunde in groep 4 komen overeen met wat verwacht mag worden;
3. de score op de CITO-eindtoets van 1999 komt overeen met wat verwacht mag worden;
4. het percentage zittenblijvers en verwijzingen naar speciale basisscholen is redelijk (Inspectie van het Onderwijs, 1999, p.3).

### *Schooladministratie en schoolprocedures*

De Inspectie besteedt binnen deze standaard aandacht aan de schoolgids en het schoolplan van de school. De Inspectie was tevreden over de schoolgids. Wat het schoolplan betreft is er de volgende opmerking geplaatst:

‘Bij de kwaliteitszorg is de aansluiting tussen het onderwijskundig beleid en de wijze waarop de kwaliteit van het onderwijs bewaakt en zo nodig aangepast wordt, niet altijd eenduidig.’ (Inspectie van het Onderwijs, 1999, p.5).

### *Conclusie*

Aan de hand van bovengenoemde informatie uit het RST-rapport van 1999 en uit het gesprek met de adjunct-directeur en de sop-coaches leiden wij af dat er op school C van drie van de vier hoofdoorzaken voor het achterblijven van leerlingresultaten (vermeld in hoofdstuk 2) sprake was. Het betreft de oorzaken:

1. Veel leerlingen hebben niet alle leerstof aangeboden gekregen:  
Aan deze hoofdoorzaak liggen twee achterliggende oorzaken ten grondslag. De eerste achterliggende oorzaak gaat uit van zwak didactisch handelen van de leerkrachten, de tweede van een verkeerde

leerlingenzorg. Op school C lijken beide achterliggende oorzaken een rol te spelen.

Uit het inspectierapport van school C blijkt dat er op bepaalde punten sprake was van zwak didactisch handelen van de leerkrachten. Zo was de instructie van de leerkrachten onvoldoende afgestemd op relevante verschillen tussen leerlingen, werd er onvoldoende gebruik gemaakt van activerende werkvormen, was er onvoldoende aandacht voor leerstrategieën en is er een gebrek aan zelfstandigheid bij de leerlingen geconstateerd.

Op school C is naar onze mening tevens sprake van verkeerde leerlingenzorg. Uit het gesprek met de adjunct-directeur en de sop-coaches is naar voren gekomen dat leerlingen die uitvallen op een bepaald vormingsgebied (D- of E-niveau) instructie krijgen van leerlingbegeleiders binnen dat vormingsgebied. Zij krijgen een afgestemd programma. Door deze werkwijze komt een grote groep kinderen eigenlijk permanent in een remedial teaching situatie terecht, die er niet op gericht is om de leerling weer zo snel mogelijk naar het niveau van de leeftijdgenoten te helpen. Integendeel, door te werken met een ander aanbod en een andere aanpak wordt aansluiting bij de groep als geheel steeds moeilijker. Door deze, naar onze mening, verkeerde leerlingenzorg raken achteroplopende leerlingen eerder verder achterop, dan dat ze weer naar het niveau van hun leeftijdgenoten gebracht worden (Van de Grift, 2001).

2. De onderwijsgeevenden hebben onvoldoende zicht op het niveau van hun leerlingen, waardoor noodzakelijke maatregelen niet getroffen worden  
Uit het inspectierapport blijkt dat er op deze school geen genormeerde toets voor begrijpend lezen afgenomen werd. Door het ontbreken van deze toetsen hebben leerkrachten onvoldoende zicht op de prestaties van hun leerlingen. Zij weten niet of leerlingen op hetzelfde niveau presteren als hun leeftijdgenoten elders in het land, dan wel of sommige leerlingen hierbij achterlopen. Hierdoor worden noodzakelijke maatregelen niet getroffen.
3. De school heeft langdurig een disfunctionerende schoolorganisatie  
In het inspectierapport van 1999 werd geen melding gemaakt van een disfunctionerende schoolorganisatie. Uit het gesprek met de adjunct-directeur en de sop-coaches blijkt echter dat de school op dit aspect op twee punten onder druk staat. Dit heeft allereerst te maken met de stabiliteit in het team, in de tweede plaats heeft het te maken met het extreme aantal mutaties in de leerlingenpopulatie.



In het gesprek werd duidelijk dat er in schooljaar 2002-2003 veel leerkrachten vervangen zijn door nieuwe leerkrachten. Verder kwam naar voren dat de school kampt met veel leerlingmutaties. In schooljaar 2002-2003 waren dat er 243.

Het is goed denkbaar dat deze mutaties zoveel aandacht en energie van het team vragen dat het verstorend werkt op het leerproces van de overige leerlingen en dat daardoor ook hun prestaties in gevaar komen (Van de Grift, 2001).

Van de oorzaak: 'het leerstofaanbod zoals dat in de methoden is vastgelegd is ontoereikend om er de kerndoelen mee te bereiken', lijkt geen sprake.

In het navolgende gaan we na of de situatie zoals de inspectie die in 1999 aantrof in 2003 nog steeds geldt, dan wel of er verbeteringen zijn opgetreden. Daaraan voorafgaand beschrijven we de oriëntatie en besluitvorming om aan het SOP-project te gaan meedoen en de vormgeving van het schoolontwikkelingsplan.

### **7.3 Oriëntatie en besluitvorming**

Het niet verbeteren van de leerlingresultaten is volgens de adjunct-directeur de aanleiding geweest om mee te doen aan het SOP-project. Er werd door de leerkrachten hard gewerkt en er werd veel tijd besteed aan nascholing, maar de resultaten bleven op een te laag niveau hangen. In 2001 kwam school C in aanmerking voor het Onderwijskansenproject. Dit leverde de school extra geld op, waardoor zij nieuwe mogelijkheden kreeg. De gemeente heeft op dat moment een markt georganiseerd waar verschillende onderwijsinstellingen hun aanbod voor onderwijskansenscholen konden doen. De adjunct-directeur heeft die markt bezocht en naar aanleiding van een presentatie van de begeleiders van het SOP-project gekozen voor dit project. Naar eigen zeggen omdat hem succes gegarandeerd werd door de begeleiders.

Het besluit tot deelname is genomen door de directie in overleg met de bouwcoördinatoren. In een eerste bijeenkomst, de zogenoemde kick-off bijeenkomst, zijn de leerkrachten geïnformeerd over het project. Volgens de begeleiders waren de meeste leerkrachten na afloop van deze bijeenkomst erg enthousiast en gemotiveerd om met het project te beginnen.

#### **7.4 Opstellen van het schoolontwikkelingsplan**

Voorafgaand aan de start van het project hebben de begeleiders een analyse gemaakt van de situatie waarin de school zich bevond. Op basis daarvan hebben zij een schoolontwikkelingsplan geschreven voor de school. Dit plan komt in grote lijnen overeen met de algemene bouwplannen. Er is een drietal zaken aan het plan toegevoegd. Allereerst kwam er tijdens de kick-off bijeenkomst met het hele team naar voren dat het team wilde werken aan teamgeest en sfeer. De eerste zes maanden is dit onderwerp in de teamvergaderingen aan de orde geweest. Ten tweede is het begeleiden van de implementatie van een nieuwe rekenmethode (Rekenrijk) toegevoegd. De audits in het schooljaar 2002-2003 stonden in het teken van de rekenlessen. Tenslotte is er gewerkt aan het inpassen van het Prisma-project in de lopende activiteiten van het SOP-project. Het Prisma-project is een pilot-project dat bedoeld is voor kinderen die nog maar kort in Nederland zijn. Op school C krijgen zij 's ochtends in een aparte klas les om de Nederlandse taal te leren. 's Middags gaan zij naar hun eigen school terug of blijven op school C, als zij daar ingeschreven zijn. De school was al met dit project gestart voordat het SOP-project begon. Het project is geïntegreerd in het schoolontwikkelingsplan, zodat het geheel voor de leerkrachten haalbaar bleef. De adjunct-directeur is erg tevreden over de manier waarop het project aansloot bij de situatie van de school zoals die bij de start van het project was.

#### **7.5 Schoolontwikkeling**

Om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, zoals van school C gevraagd wordt, zullen leerkrachten, team en schoolleiding dienen te beschikken over de vaardigheden en de attitude om die verbetering tot stand te brengen. Er wordt met andere woorden om een behoorlijke mate van schoolontwikkeling gevraagd.

In deze paragraaf wordt de mate van schoolontwikkeling in school C weergegeven op de drie aspecten van schoolontwikkeling die we in het onderzoek onderscheiden hebben: systematisch vernieuwen, professionele ontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling. Op deze gebieden zijn in maart en oktober 2003 gegevens verzameld. Aangezien we slechts over enige globale gegevens beschikken over de mate van schoolontwikkeling voor aanvang van het project, beperkt de beschrijving van ontwikkelingen zich veelal tot dit jaar.

### 7.5.1 Systematisch vernieuwen

Bij systematisch vernieuwen gaat het om de aansturing en bewaking van het project en de uitwerking van het project in plannen. In het kader van het SOP-project zijn vier sop-coaches aangesteld op de school. Drie van hen zijn intern begeleider, één is bouwcoördinator. Zij moeten zorgen voor de beklijving van het project op de school als de taak van de begeleiders erop zit. Het project wordt aangestuurd en bewaakt door de adjunct-directeur. Om zicht te krijgen op de aspecten van systematisch vernieuwen zijn in maart en oktober 2003 vragenlijsten afgenomen bij de adjunct-directeur en één van de sop-coaches van de school. In onderstaande tabel zijn de scores op de onderscheiden aspecten op beide meetmomenten opgenomen.

<b>Tabel 7.1 Mate waarin het SOP-project systematisch wordt ingevoerd op school C</b>			
	Bereik	Maart 2003	Oktober 2003
Uitwerking SOP (9)	0-1	.89	.89
Sturing door de schoolleider (4)	0-4	3.00	4.00
Bewaking door de schoolleider	0-1	.73	.83
Team (6)		.53	.93
Individu (6)		.80	.73
externe contacten (3)		.93	.80
aansturing, bewaking, evalueren (9)		.76	.82
Mate waarin de taken bij het project de sop-coach duidelijk zijn (5)	0-1	1.00	.80
Aansturing door de sop-coach (17)	0-1	.53	.46
inhoud (8)		.53	.50
aansturing, bewaking, evalueren (9)		.60	.48

In de tabel staan steeds de namen van de gebruikte meetinstrumenten, met daarachter het aantal uitspraken waaruit het instrument bestaat. In de meeste gevallen zijn de scores op deze instrumenten gestandaardiseerd en wel zodanig, dat de mogelijke scores op de schalen tussen 0 en 1 zijn komen te liggen. Dit vergemakkelijkt de vergelijking tussen de scores op de instrumenten onderling.

Uit de tabel blijkt, dat het project goed is uitgewerkt in een tijdlijn en duidelijk is welke activiteiten, wanneer worden uitgevoerd: de score is .89.

Sturing door de adjunct-schoolleider, die belast is met het project, is optimaal. Dat wil zeggen dat er sop-coaches voor het project zijn aangesteld, die een duidelijke taakstelling hebben en daar ook taakuren voor hebben en waarmee afspraken gemaakt zijn over de momenten wanneer zij de stand van zaken met het project naar de schoolleiding terugkoppelen.

De taken van de sop-coach zijn hen dan ook behoorlijk duidelijk.

De adjunct onderneemt vaak tot heel vaak activiteiten om het proces van implementatie van het sop-project te bewaken. Zijn activiteiten zijn daarbij vooral gericht op het team als geheel.

De sop-coach onderneemt vrij regelmatig activiteiten om implementatie van het sop-project aan te sturen. Dit geldt zowel t.a.v. van de implementatie van de inhoud als van het proces.

In vergelijking tot de eerdere meting in maart 2003 is de adjunct nog verder gegroeid in de mate waarin hij het project op een projectmatige en systematische manier in zijn school probeert te implementeren. Dat maakt borging van het project zeer kansrijk. Jammer is dat de inzet van de sop-coach hierbij achterblijft. Deze voert nog geen 50 procent van de activiteiten die gericht zijn op bewaking uit. In vergelijking tot de eerste meting is de frequentie waarmee de activiteiten worden uitgevoerd bovendien nog iets gedaald. Volgens de adjunct en de sop-coaches heeft dit te maken met het feit dat de taak nog in ontwikkeling is. De coaches worden nu nog bijgestaan en begeleid door de extern begeleiders.

De begeleiders zijn erg tevreden over de manier waarop de adjunct-directeur en de sop-coaches omgaan met het project. Er wordt voldoende tijd vrij gemaakt voor het project en er is veel eigen initiatief van de sop-coaches en adjunct. Zo zijn er vanaf januari 2004 collegiale consultaties bij rekenen gepland voor de leerkrachten uit de groepen 1, 2 en 3. Wanneer deze consultaties goed bevallen worden ze voor alle leerkrachten ingepland.

### **7.5.2 Professionele ontwikkeling**

Een tweede element van schoolontwikkeling is professionele ontwikkeling. Om zicht te krijgen op de mate van professionele ontwikkeling van de school en verdere groei daarin, is de leerkrachten van de groepen 1 tot en met 8 in maart en oktober 2003 een vragenlijst voorgelegd. In onderstaande tabel worden de scores op de verschillende aspecten bij beide metingen in beeld gebracht.

<b>Tabel 7.2 Mate van professionele ontwikkeling op school C</b>			
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)	Oktober 2003 Gem (sd)
<b>Individuele ontwikkeling</b>			
Onderwijskundig leiderschap (15)	-4-4	2.46 (.79)	2.56 (1.74)
Suggesties voor lezen door de schoolleider (6)	0-1	.34 (.22)	.32 (.26)
<b>Teamontwikkeling</b>			
Functioneel werkklimaat (10)	0-1	.44 (.16)	.42 (.16)
Samenwerking in het team (17)	0-1	.51 (.10)	.54 (.15)
<b>Structurele ontwikkeling</b>			
Planmatig handelen in het team bij (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen (13)	0-1	.39 (.21)	.44 (.23)
Planmatig handelen in het team bij begrijpend lezen (13)	0-1	.44 (.23)	.48 (.30)

Bij professionele ontwikkeling is onderscheid gemaakt in de ontwikkeling van individuen, de ontwikkeling van de professionaliteit van het team en ontwikkeling op het niveau van de organisatie (structureel)

De score op onderwijskundig leiderschap heeft betrekking op het leiderschap van de adjunct-schoolleider en intern begeleiders. De mate van onderwijskundig leiderschap is vastgesteld aan de hand van de Onderwijskundig Leiderschapschaal van Van de Grift en Akkermans (1991). De schaal bestaat uit 15 uitspraken, waarmee nagegaan kan worden wat de kwaliteit is van het onderwijskundige leiderschap in de ogen van de leerkrachten. De 15 uitspraken staan voor 15 activiteiten die de schoolleider/intern-begeleider als onderwijskundig leider uit zou moeten voeren. Landelijk voert de schoolleiding gemiddeld 11 van de 15 activiteiten uit de schaal uit (score van 1.42) (Van de Grift & Houtveen, 1999). De score bij beide metingen op school C ligt boven dit landelijk gemiddelde. Op school C voert de schoolleiding 13 van de activiteiten uit. Het betreft de volgende activiteiten: De leerkrachten kunnen bij de schoolleiding terecht als ze problemen van leerlingen willen bespreken, de schoolleiding doet actief mee aan de keuze van nieuwe onderwijsmethoden en geeft leerkrachten het gevoel dat hun werk belangrijk is. De schoolleiding zorgt ervoor dat teamvergaderingen waardevolle onderwijskundige bijeenkomsten zijn en geeft hoge prioriteit aan onderwijsmethoden, die tot verbetering van de leerresultaten van alle leerlingen kunnen leiden. Verder zorgt de schoolleiding voor een op leren gericht schoolklimaat, toont waardering voor leerkrachten die hun werk goed doen en bespreekt tijdig de problemen die kunnen optreden bij de uitvoering van hun werk op school. Ook informeert de schoolleiding de leerkrachten over nieuwe onderwijsmethoden en instructiematerialen, toont

belangstelling voor wat er in de groepen gebeurt, benadrukt het regelmatig peilen van leerprestaties en spoort de leerkrachten aan tot verhogen van de leerprestaties. Tot slot brengt de schoolleiding de leerkrachten in contact met nieuwe ideeën en benaderingen die de leerlingprestaties kunnen verbeteren. Twee van de activiteiten worden niet uitgevoerd. De schoolleiding geeft geen advies over de manier waarop de prestaties van zwakke leerlingen kunnen worden verbeterd én de schoolleiding begeleidt en ondersteunt de leerkrachten niet bij het verbeteren van de leerprestaties. De standaarddeviatie is erg hoog. Dat wil zeggen dat de verschillen in waardering van het onderwijskundig leiderschap tussen leerkrachten groot zijn. De score op ‘suggesties door de schoolleider bij lezen’ is bij beide metingen laag en ook hier is de spreiding hoog.

Het functioneel werkklimaat in de school en de mate van samenwerking in het team geeft informatie over de cultuur en sfeer in de school. Dit was een onderwerp waaraan de leerkrachten bij aanvang van het project uitdrukkelijk wilden werken.

Op ‘functioneel werkklimaat’ en ‘samenwerking in het team’ is bij beide metingen ongeveer gelijk gescoord. De scores op deze aspecten zijn niet erg hoog. Het functioneel werkklimaat in de school wordt gemiddeld als vrij redelijk gewaardeerd. De samenwerking in het team als redelijk. Dit betekent, dat deze aspecten van de schoolcultuur nog wel aandacht behoeven, maar ook geen heel groot probleem vormen. Dit beeld wordt bevestigd door de schoolleiding. Volgens de adjunct-directeur en de sop-coaches is de school als het gaat om onderling inhoudelijk overleg, sinds het begin van het project enorm vooruitgegaan. Vóór de start van het project was er nauwelijks onderling overleg. Leerkrachten spraken enkel met collega’s uit de parallelgroepen inhoudelijk over hun onderwijs. Door het SOP-project is de sfeer meer open en is er meer inhoudelijk overleg tussen leerkrachten van verschillende groepen, aldus de adjunct. Er is sinds de start van het project ook een maandelijks teamoverleg. De school is echter nog niet tevreden over de vorm. Doordat het team erg groot is, is er weinig interactie tijdens deze vergadering.

Bij functioneel werkklimaat gaat het er echter ook om dat de leerkrachten het gevoel hebben dat de schoolleiding belangstelling heeft voor hun problemen bij het werken met de vernieuwing. Uit het gesprek met de sop-coaches en adjunct is gebleken dat dit gevoel niet of nauwelijks aanwezig is bij de leerkrachten. Dat is het gevolg van de taakverdeling binnen de directie. De

directeur van de school houdt zich bezig met financiële en materiële zaken en is daardoor niet zichtbaar betrokken bij het werk van de leerkrachten.

Door op schoolniveau doelen te stellen en het werken met de evaluatieve cyclus op het niveau van de organisatie in verband te brengen met de gestelde doelen beschikt een school over een middel om aan structurele ontwikkeling van de school te werken. Dat geldt met name, wanneer de gegevens over de leerlingvorderingen vertaald wordt in schoolbeleid. Je hebt dan immers over de school als geheel zicht op de vorderingen van de leerlingen. De scores op planmatig handelen in het (sub)team bij (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen en begrijpend lezen zijn bij de tweede meting iets hoger dan bij de eerste, maar blijven aan de lage kant.

### **7.5.3 Persoonlijke interpretaties**

De persoonlijke interpretaties van de bij de vernieuwing betrokken personen vormen het derde en laatste element van schoolontwikkeling. Naar verwachting zijn er drie aspecten in de opvattingen en overtuigingen van leerkrachten die van invloed zijn op de implementatie van het SOP-project. Dit betreft 1. de mate waarin zij vertrouwen hebben in de eigen mogelijkheden om bij te dragen aan de leerprestaties van de leerlingen, 2. de mate waarin zij de vernieuwing naar eigen zeggen in de vingers hebben (intensiteit van de betrokkenheid) en 3. de mate waarin de leerkrachten gemotiveerd zijn de vernieuwing in te voeren (mening over het SOP-project). In maart en oktober 2003 is er een vragenlijst afgenomen bij de leerkrachten om zicht te krijgen op hun persoonlijke interpretaties. In onderstaande tabel zijn de gemiddelde scores en standaarddeviaties vermeld op de verschillende elementen. De scores op de schalen 'vertrouwen in eigen kunnen' en 'mening over het SOP-project' zijn gestandaardiseerd en kunnen liggen tussen -1 en 1. Beide schalen betreffen een attitudeschaal, een score tussen -1 en 0 betreft een negatieve attitude, een score tussen 0 en 1 betreft een positieve attitude. De score 0 is neutraal. De scores op de schaal 'intensiteit van de betrokkenheid' liggen tussen -4 en 4.

Tabel 7.3      Persoonlijke interpretaties van de leerkrachten van school C					
	Bereik	Maart 2003		Oktober 2003	
		Gem	(sd)	Gem	(sd)
Vertrouwen in eigen kunnen (8)	-1-1	.30	(.24)	.41	(.16)
Intensiteit van de betrokkenheid (12)	-4-4	-.26	(1.92)	-.54	(1.72)
Mening over het SOP-project (6)	-1-1	.43	(.26)	.32	(.32)

Het vertrouwen dat de leerkrachten van school C hebben in hun eigen mogelijkheden om goede resultaten te bereiken bij de moeilijke leerling-populatie waar zij mee te maken hebben, is in oktober 2003 gemiddeld behoorlijk positief. Dit gemiddelde is in de loop van 2003 ook nog enigszins toegenomen. Bovendien zijn de verschillen tussen de leerkrachten in de loop van dit jaar kleiner geworden, wat uiteraard voor het welslagen van het project erg gunstig is.

De mate waarin de leerkrachten naar eigen zeggen het SOP-project in de vingers hebben is gemeten met de schaal 'intensiteit van de betrokkenheid' (Houtveen en Van de Grift, 1993). De schaal bestaat uit twaalf uitspraken die een opklimming in de intensiteit van de betrokkenheid laten zien bij het werken aan een onderwijsvernieuwing. De opbouw bestaat uit een zestal dimensies die van eenvoudig naar complex gedrag loopt. De eerste dimensie bestaat uit kennismaken van de inhoud van een vernieuwing. De tweede bestaat uit het overzien van de praktische implicaties van de vernieuwing voor het eigen didactisch handelen. De derde dimensie betreft het doorleefd hebben van de implicaties van de vernieuwing. De vierde dimensie bestaat uit het globaal beheersen van de vernieuwing, de vijfde uit het opnemen van de vernieuwing in de dagelijkse routine en bij de zesde dimensie beheerst de leerkracht de vernieuwing. In het kader van het SOP-project geeft de schaal inzicht in hoe ver de leerkracht in zijn eigen perceptie is met de implementatie van het SOP-project. Hoe hoger de score op de schaal des te meer een leerkracht de vernieuwing in zijn eigen ogen in de vingers heeft. De gemiddelde score op school C bij de eerste meting was -.26 en bij de tweede -.54. Hoewel er een daling te zien is, bevinden beide scores zich op de derde dimensie, het doorleefd hebben van de implicaties van de vernieuwing. De leerkrachten weten waar het bij de vernieuwing om gaat en zij overzien de praktische implicaties van de vernieuwing voor het eigen didactisch handelen. De standaarddeviatie bij beide metingen is echter hoog, hetgeen wil zeggen dat er grote verschillen zijn tussen de leerkrachten.

Volgens de sop-coach is er vooral in het eerste jaar van het project nogal wat weerstand geweest bij de leerkrachten. Volgens de sop-coach is deze



weerstand ontstaan door de kick-off bijeenkomst. In deze bijeenkomst is niet duidelijk naar voren gekomen wat het project precies inhield. Het team mocht in deze bijeenkomst zaken noemen die zij graag veranderd zou zien. Deze hadden vrijwel allemaal te maken met de sfeer in het team. Leerkrachten hadden daardoor het gevoel dat er in het project veel aandacht zou zijn voor bijvoorbeeld teambuilding. Hoewel de begeleiders deze zaken naar aanleiding van de kick-off bijeenkomst wel opgenomen hebben in het verbeteringsplan, lag de nadruk in het project toch op inhoudelijke zaken. Dit heeft bij veel leerkrachten voor verwarring gezorgd.

Dit wil niet zeggen dat de leerkrachten niet positief over het project zouden oordelen. De gemiddelde score is in oktober 2003 behoorlijk positief, hoewel enigszins gedaald ten opzichte van de score in maart 2003. Bovendien blijkt uit de hoge spreiding dat de meningen nogal verdeeld zijn. De laagste score bedraagt in oktober -.13 en de hoogste .80 bij de meting van oktober 2003.

*Samenvattend stellen we vast dat op school C het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs systematisch en projectmatig wordt aangepakt. Het project is uitgelijnd in een planning en er is een projectorganisatie van de grond getild. Sturing en bewaking van het project door de adjunct is heel sterk. Verdere aansturing van het project door de sop-coaches is aan te bevelen.*

*De adjunct is ook zeer sterk als onderwijskundig leider. De inhoudelijke bemoeienis van de schoolleider zou versterkt kunnen worden.*

*De professionele cultuur en de sfeer binnen de school zijn in de loop van het project sterk verbeterd.*

*Het op het niveau van de schoolorganisatie een beeld opbouwen van de leerlingvorderingen en op basis daarvan beleid maken gericht op verbeteren van de resultaten, verdient nog de nodige aandacht.*

*Tenslotte kunnen we vaststellen dat de leerkrachten gemiddeld gezien de implicaties van de vernieuwing doorleefd hebben, er behoorlijk veel vertrouwen in hebben dat zij de vernieuwing kunnen realiseren en resultaten bij hun leerlingen kunnen boeken én dat zij behoorlijk voor het project gemotiveerd zijn.*

*Op school C lijkt er met andere woorden voldoende veranderingscapaciteit in de school aanwezig, evenals een voldoende professionele cultuur en motivatie om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren.*

## **7.6 Maatregelen voor kwaliteitsverbetering op schoolniveau**

Om in de groep voor alle leerlingen effectief onderwijs te geven, moeten er op schoolniveau enkele voorwaarden voor adaptief onderwijs gerealiseerd worden en moet de zorgstructuur van de school in orde zijn. Tot de voorwaarden behoren het inplannen van voldoende leertijd, gebruik van kwalitatief goede methoden, het bestaan van een doorgaande leerlijn, het werken met een jaarplanning en het werken met een weekplanning. De zorgstructuur betreft de coördinatie van de leerlingenzorg.

In deze paragraaf bespreken we de ontwikkeling in de kwaliteit van het onderwijs op schoolniveau op school C. Om een beeld van de ontwikkeling op te bouwen presenteren we de resultaten van de metingen die plaats hebben gevonden in maart en oktober van 2003. Deze gegevens vergelijken we vervolgens met de situatie bij aanvang van het project zoals hierboven besproken is en/of met landelijke gegevens. Hierdoor kan in beeld gebracht worden of zich op de school ontwikkelingen hebben voorgedaan in de tussenliggende periode. Tevens kan, voor zover die gegevens beschikbaar zijn, nagegaan worden of de school in de pas loopt met de gemiddelde basisschool in ons land.

### **7.6.1 Voorwaarden**

#### *Leertijd*

De eerste voorwaarde is het inplannen van voldoende leertijd. In de vragenlijst van maart en oktober 2003 is de leerkrachten gevraagd hoeveel tijd voor lezen per week ingepland is voor (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen en begrijpend lezen in hun groep. Daarnaast is gevraagd of, en zo ja, hoeveel tijd voor lezen structureel extra ingepland is per week. In onderstaande tabel is weergegeven hoeveel tijd en extra tijd ingepland is op school C.

<b>Tabel 7.4 Tijd voor lezen op het rooster op school C</b>				
	<b>Aantal minuten per week</b>		<b>Extra tijd voor zwakke ll-en</b>	
	Maart 2003	Oktober 2003	Maart 2003	Oktober 2003
Groep 1				
Voorbereidend technisch lezen	.	.	.	.
Groep 2				
Voorbereidend technisch lezen	100	.	geen	geen
Groep 3				
Technisch lezen	390	390	45	geen
Groep 4				
Voortgezet technisch lezen	120	.	60	.
Begrijpend lezen	120	.	60	.
Groep 5				
Voortgezet technisch lezen	Conform meth.	.	.	30
Begrijpend lezen	Conform meth.	.	.	Geen
Groep 6				
Voortgezet technisch lezen	Conform meth.	.	15	.
Begrijpend lezen	Conform meth.	.	Geen	.
Groep 7				
Voortgezet technisch lezen	30	30	Geen	45
Begrijpend lezen	120	150	Geen	Geen
Groep 8				
Voortgezet technisch lezen	.	40	Geen	40
Begrijpend lezen	300	80	Geen	Geen

De inspectie constateerde in 1999 dat er voldoende leertijd voor lezen ingepland was op school C. Wat het voorbereidend technisch lezen betreft, komt dit inderdaad op gang in de tweede helft van groep 2. In groep 3 is er ruim voldoende tijd voor technisch lezen ingepland. Bovendien is er in de tweede helft van het schooljaar ook extra tijd voor de zwakke lezer ingepland. Wel valt op, dat er eind groep 2 en begin groep 3 geen extra tijd voor de zwakke lezer is ingeroosterd. Dit roept het vermoeden op, dat er op school C pas wordt ingegrepen wanneer er zich problemen bij het formele leesproces voor doen en niet in de voorbereiding daarop.

Bij voortgezet technisch lezen is uit de tabel af te lezen dat hier tot en met groep acht aandacht aan besteed wordt en dat er bovendien extra tijd voor de zwakke lezers beschikbaar blijft. Dat is zeker bij deze populatie een goede zaak.

De tijd voor begrijpend lezen is volgens de leerkrachten conform de methode.

#### *Kwaliteit methoden en doorgaande leerlijn*

De tweede voorwaarde voor adaptief onderwijs is het gebruik van kwalitatief goede methoden en het bestaan van een doorgaande leerlijn. In onderstaande tabel is per groep weergegeven welke methoden gebruikt worden. In de

groepen 1 tot en met 3 gaat het om methoden voor (voorbereidend) technisch lezen, in groep 4 gaat het om methoden voor voortgezet technisch lezen en begrijpend lezen en in de groepen 5 tot en met 8 gaat het om methoden voor begrijpend lezen.

<b>Tabel 7.5 Kwaliteit van de methoden voor lezen school C</b>	
	<b>Methoden voor lezen</b>
Groep 1	
Vorbereidend technisch lezen	Ik en Co
Groep 2	
Vorbereidend technisch lezen	Ik en Co Knoop het in je oren/ Laat wat van je horen. Idee. Activiteitenmap
Groep 3	
Technisch lezen	Veilig Leren Lezen (maan-roos-vis) Leessleutel
Groep 4	
Voortgezet technisch lezen	Lees Maar Door en Okki
Begrijpend lezen	Lees Maar Door en Humpie Dumpie en Informatie Junior
Groep 5	
Begrijpend lezen	Taalleesland (Lees Maar Door)
Groep 6	
Begrijpend lezen	Taalleesland (Lees Maar Door)
Groep 7	
Begrijpend lezen	Taalleesland (Informatie Junior)
Groep 8	
Begrijpend lezen	Taalleesland

Volgens de inspectie voldeed het leerstofaanbod voor taal in 1999 in het algemeen aan de daaraan te stellen eisen. Op het moment van het inspectiebezoek was het aanbod voor Nederlandse taal in ontwikkeling. De implementatie van de methode Taalleesland was op dat moment gevorderd tot groep 6. In bovenstaande tabel is af te lezen dat Taalleesland in 2003 ook in de groepen 7 en 8 gebruik wordt. Verder zien we dat voor iedere groep een methode aanwezig is. Een inhoudsdeskundige, die wij geraadpleegd hebben is tevreden over de keuze van de methoden op de school.

Het aanwezig zijn van een kwalitatief goede methode in iedere groep is een voorwaarde voor adaptief onderwijs, het is echter geen voldoende voorwaarde. Er moet ook sprake zijn van een doorgaande leerlijn in de school: het aanbod in de verschillende leerjaren moet op elkaar afgestemd zijn, leerkrachten moeten bekend zijn met het aanbod in het voorgaande en het volgende jaar en

zij moeten ernaar streven de methode ieder jaar uit te krijgen. Als dit laatste niet lukt moeten er maatregelen genomen worden. De vragen naar deze doorgaande leerlijn hebben wij voorgelegd aan de adjunct-directeur.

Tabel 7.6 De mate waarin School C beschikt over een doorgaande lijn		
	Bereik	
Doorgaande lijn	0-1	.69

Op school C blijkt er in voldoende mate aansluiting te zijn van het aanbod in de verschillende leerjaren op elkaar. Tevens zijn er leerstofafspraken gemaakt, zijn er einddoelen vastgelegd per groep, zijn de leerkrachten bekend met het aanbod in de voorgaande en volgende groep en werken leerkrachten eraan de methode ieder jaar uit te krijgen. Het vastleggen van tussendoelen is nog geen gewoonte. Op de vraag wat voor maatregelen er genomen worden wanneer een leerkracht een methode niet uitkrijgt, geeft de adjunct bij de eerste meting aan dat de intern begeleider daarvoor zorgt en bij de tweede meting dat er geen maatregelen genomen worden.

Volgens de adjunct is het bijna onmogelijk dat een methode niet uitgemaakt wordt. De sop-coaches/ intern begeleiders plannen met de groepsleerkrachten het aanbod in en gaan eens in de twee weken na of de leerkrachten nog op schema liggen.

#### *Jaar- en weekplanningen*

In de vragenlijsten van maart en oktober 2003 is de leerkrachten van groep 1 tot en met 8 gevraagd naar het werken met een jaarplanning en een weekplanning. Het inplannen van de leerstof in planningen is een middel om wat meer greep te houden op wat de leerlingen in de loop van het jaar aan leerstof aangeboden krijgen. Op de eerste plaats wordt daarmee aan het begin van het schooljaar al zichtbaar hoeveel 'rek' er in een bepaald schooljaar zit. Het aantal weken in een schooljaar verschilt immers, terwijl het aanbod qua omvang gelijk blijft. Als er naast een jaarplanning ook nog weekplanningen gemaakt worden, kan eventuele achterstand op de planning snel geconstateerd worden. Vervolgens kan het proces van keuzes maken om weer 'op schema' te komen, snel van de grond komen. In onderstaande tabel is weergegeven in welke mate de leerkrachten werken met een jaar- en weekplanning.

Tabel 7.7	De mate van werken met jaar- en weekplanningen op school C		
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)	Oktober 2003 Gem (sd)
<b>Werken met een jaarplanning (8)</b>			
(Voorbereidend en voortgezet) technisch lezen	0-1	.44 (.38)	.60 (.38)
Begrijpend lezen	0-1	.64 (.18)	.73 (.16)
<b>Werken met een weekplanning (6)</b>			
(Voorbereidend en voortgezet) technisch lezen	0-1	.31 (.36)	.44 (.32)
Begrijpend lezen	0-1	.43 (.40)	.44 (.18)

Gemiddeld is de score op de vragen naar het maken van jaarplanningen per oktober 2003 redelijk hoog. Zowel bij technisch lezen als bij begrijpend lezen is er bovendien sprake van een groei. Aan het begin van het schooljaar 2003/2004 is hier duidelijk een volgende stap mee gezet.

De verschillen tussen de leerkrachten zijn echter groot. In de groepen 1 en 2 wordt in het geheel niet met een jaarplanning gewerkt.

Het werken met een weekplanning is nog minder ver ontwikkeld. Toch is ook hier bij de start van het schooljaar 2003/2004 een stap gezet. Bij technisch lezen is er gemiddeld een lichte groei. Bij begrijpend lezen is er weliswaar gemiddeld weinig vooruitgang tussen beide metingen, maar de halvering van de spreiding wijst op verandering.

Het niet gebruiken of in geringe mate gebruiken van de plannings verhoogt het risico op het niet uitkrijgen van de methode (zeker bij volle methodes als Veilig Leren Lezen). Met het niet uitkrijgen van de methode komt de aansluiting van leerstofaanbod met het volgende jaar in het geding.

#### *Differentiatiemodel*

Op school C wordt gewerkt volgens het leerstofjaarklassensysteem. Voor zwakke leerlingen is in ruime mate leerlingbegeleiding voorhanden. Het onderwijs in de groepen richt zich op de gemiddelde leerling. De D- en E leerlingen worden opgevangen door de leerlingbegeleiders. Dit is op deze school een grote groep. De leerlingbegeleiders werken met een aan deze groep leerlingen aangepast aanbod: de leerstof bij de leerlingbegeleiding wordt slechts in geringe mate parallel uitgewerkt aan de leerstof in de reguliere les. De leerlingbegeleiding is derhalve niet gericht op het bewerkstelligen van zo snel mogelijke aansluiting van de zwakke leerlingen bij de groep. De doelen zijn voor deze groep verlaagd. De in paragraaf 2 gesignaleerde mogelijke achterliggende oorzaak voor het achterblijven van de leerlingprestaties, namelijk verkeerde remedial teaching.

### 7.6.2 Zorgstructuur

De leerkracht in de groep kan onmogelijk alle activiteiten in het kader van de zorg voor de leerlingen voor zijn rekening nemen. Het is belangrijk dat op schoolniveau ondersteuning verleend wordt. Die ondersteuning bestaat om te beginnen uit de aanwezigheid van een toetskalender en het zorgdragen voor de invoer van de gegevens. Verder is het vroegtijdig ingrijpen bij problemen veel beter mogelijk wanneer het onderwijsaanbod, de toetsmomenten en het houden van groepsbesprekingen in de tijd goed op elkaar afgestemd zijn. Tevens zal aansturing en bewaking van de toetsafnames en het opstellen van plannen naar aanleiding van de resultaten vanuit de schoolleiding georganiseerd moeten worden. Tenslotte zal de coördinator leerlingenzorg indien de leerkrachten daar behoefte aan hebben directe ondersteuning moeten bieden, bijvoorbeeld bij het opstellen van handelingsplannen. Om hier zicht op te krijgen zijn aan de intern begeleider over elk van deze aspecten in maart en oktober 2003 vragen voorgelegd.

<b>Tabel 7.8 Coördinatie van de leerlingenzorg op school C</b>			
	Bereik	Maart 2003	Okt. 2003
Planning (6)	0-1	.93	.77
Coördinatie leerlingenzorg op teamniveau (11)	0-1	.71	.69
Coördinatie leerlingenzorg op groeps-/ kindniveau (11)	0-1	.71	.69
Coördinatie werken met het leerlingvolgsysteem (3)	0-1	1.00	.87
Uitvoerend werk t.a.v. leerlingenzorg door de coördinator (3)	0-1	.73	.73

Uit bovenstaande tabel blijkt dat we nog kunnen spreken van een positieve situatie voor wat de leerlingenzorg op school C betreft. Hoewel de scores bij de oktobermeting licht gedaald zijn, blijven de scores op de coördinatie van de leerlingenzorg redelijk hoog. Tenminste 70% van de activiteiten op elk van de aspecten van de coördinatie van de leerlingenzorg worden uitgevoerd op de school.

### *Samenvatting*

*Wat de beschikbare tijd voor lezen op het rooster betreft stellen we het volgende vast. Het is positief dat gedurende de gehele basisschool het voortgezet technisch lezen op het rooster blijft staan en er bovendien voor de zwakke leerlingen wekelijks uitbreiding van de leertijd plaatsvindt. Jammer is dat preventie van problemen door uitbreiding van de leertijd voor zwakke leerlingen vanaf groep 2 geen aandacht krijgt.*

*De methoden voor lezen, die gebruikt worden in de midden en bovenbouw voldoen. De in de kleuterbouw gebruikte methoden zijn verouderd.*

*Er is in behoorlijke mate sprake van een doorgaande lijn in de school. Jammer is dat er geen afspraken zijn over wat er moet gebeuren wanneer een leerkracht de methode niet uit krijgt. Hier zijn uiteraard met name de zwakke leerlingen de dupe van. Dit probleem lijkt minder groot te worden door de toenemende aandacht voor het maken van jaarplanningen. Het werken met weekplanningen zou nog verbeterd kunnen worden. De zwakke schakel wordt ook nu gevormd door de kleuterbouw, aangezien hier (jaar- en week)planningen geheel ontbreken.*

*Er zitten op school C veel te veel leerlingen in de remedial teaching en de remedial teaching sluit niet aan op het onderwijs in de klas.*

## **7.7 Ontwikkelingen in de kwaliteit van het leerkrachtgedrag**

In deze paragraaf bespreken we de ontwikkeling in de kwaliteit van het leerkrachtgedrag op school C. Om een beeld van de ontwikkeling op te bouwen presenteren we de resultaten van de metingen die plaats hebben gevonden in maart en oktober van 2003. Deze gegevens vergelijken we vervolgens met de situatie bij aanvang van het project zoals hierboven besproken is en/of met landelijke gegevens. Hierdoor kan in beeld gebracht worden of zich op de school ontwikkelingen hebben voorgedaan in de tussenliggende periode. Tevens kan, voor zover die gegevens beschikbaar zijn, nagegaan worden of de kwaliteit van het leerkrachtgedrag in de pas loopt met de gemiddelde basisschool in ons land. Achtereenvolgens besteden wij aandacht aan de pedagogische activiteiten van de leerkrachten, de instructieactiviteiten en de remediërende activiteiten.



### 7.7.1 Pedagogische activiteiten

De pedagogische activiteiten die belangrijk zijn in het kader van adaptief onderwijs zijn het bevorderen van zelfvertrouwen en competentiegevoelens bij de leerlingen, het bevorderen van een zelfstandige leerhouding en het creëren van een exploratieve leeromgeving voor de leerlingen. Dit betekent dat de leerkracht zijn lokaal zodanig inricht dat de leerlingen een deel van de activiteiten zelf kunnen managen.

De mate waarin een leerkracht het zelfvertrouwen en de competentiegevoelens bij leerlingen bevordert is vastgesteld door middel van observaties in maart en oktober 2003. De mate waarin sprake is van een exploratieve leeromgeving is eveneens vastgesteld door middel van deze observaties. De mate waarin leerkrachten de zelfstandige leerhouding van leerlingen bevorderen is nagegaan met behulp van vragenlijsten die in maart en oktober 2003 zijn afgenomen bij de leerkrachten. In onderstaande tabel staan de scores op deze elementen bij beide metingen.

<b>Tabel 7.9 Pedagogische activiteiten van de leerkrachten van school C</b>			
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)	Okt. 2003 Gem (sd)
Bevorderen van gevoelens van zelfvertrouwen en competentie bij de leerlingen (9)	0-1	.85 (.19)	.92 (.06)
Bevorderen van een zelfstandige leerhouding (15)	0-1	.53 (.11)	.55 (.15)
Creëren van een exploratieve leeromgeving (12)	0-1	.66 (.12)	.84 (.10) **

\*\* is significant op .01

Het landelijk gemiddelde voor het bevorderen van zelfvertrouwen en competentiegevoelens bij leerlingen ligt op ongeveer .70 (Reezigt, Houtveen & Van de Grift, 2002). In bovenstaande tabel is af te lezen dat de scores op school C ver boven dit landelijk gemiddelde liggen. In dit opzicht is dus sprake van een zeer goed pedagogisch klimaat.

De scores op de andere twee aspecten van het pedagogisch handelen van de leerkracht: het bevorderen van een zelfstandige leerhouding en de mate waarin sprake is van een exploratieve leeromgeving, lagen bij de eerste meting ongeveer op het landelijk gemiddelde. Beide elementen hebben betrekking op het stimuleren van de zelfstandigheid bij de leerlingen. In het RST rapport van 1999 werd dit punt als een zwak betiteld. In maart 2003 was er volgens onze gegevens geen sprake meer van een zorgwekkende situatie. Daarbij moet wel opgemerkt worden dat er verbetering mogelijk is bij het bevorderen van een zelfstandige leerhouding. De score blijft bij beide metingen net boven .50.

De score met betrekking tot de exploratieve leeromgeving is bij de tweede meting veel hoger dan bij de eerste. Het verschil is zelfs significant op 1%. Uit de score op meting 1 kan worden afgeleid dat de school de lokalen zo inricht dat een deel van de activiteiten zelf kunnen managen. Hiermee is een van de voorwaarden geschapen voor het bevorderen van de zelfstandigheid van de leerlingen.

### **7.7.2 Instructieactiviteiten**

In deze paragraaf worden de didactische activiteiten van de leerkracht in kaart gebracht. Deze activiteiten zijn onderverdeeld in een tweetal subcategorieën. Het betreft de kwaliteit en de kwantiteit van de instructie.

#### *Kwaliteit van de instructie*

De kwaliteit van de instructie op school C is in kaart gebracht door middel van observaties en vragenlijsten. In de observaties die in maart en oktober 2003 zijn uitgevoerd is nagegaan in welke mate de leerkrachten werkten met een gemoderniseerde versie van het directe instructiemodel, het Interactieve, Gedifferentieerde model voor Directe Instructie (IGDI), hoe zij de lessen organiseerden en in welke mate zij gebruikt maakten van coöperatieve werkvormen.

Met behulp van de vragenlijsten die voorgelegd zijn aan alle leerkrachten is gemeten in welke mate de leerkracht naar eigen zeggen omgaat met verschillen tussen leerlingen in de verschillende fasen van de les.

In onderstaande tabel zijn de scores op deze aspecten weergegeven.

<b>Tabel 7.10 Kwaliteit van de instructie op school C</b>					
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)		Oktober 2003 Gem (sd)	
Mate van hanteren van het IGDI-model (30)	0-1	.63 (.18)		.65 (.10)	
- Mate van hanteren van het directe instructie model (9)	0-1	.72 (.23)		.75 (.14)	
- Mate van differentiatie (8)	0-1	.54 (.17)		.53 (.08)	
- Mate van interactie (5)	0-1	.72 (.23)		.71 (.23)	
		Vtl	Bl	Vtl	Bl
Zelfperceptie van de mate van omgaan met verschillen	0-1	.56 (.10)	.43 (.32)	.50 (.18)	.54 (.13)
- Vóór de groepsinstructie (3)	0-1	.62 (.21)	.58 (.40)	.61 (.33)	.88 (.13)
- Tijdens de groepsinstructie (7)	0-1	.73 (.13)	.53 (.37)	.67 (.23)	.73 (.10)
- Na de groepsinstructie (10)	0-1	.43 (.11)	.33 (.26)	.38 (.14)	.35 (.15)
Mate van organisatie van de instructie (5)	0-1	.90 (.08)		.95 (.05)	
Mate van hanteren van coöperatieve werkvormen (5)	0-1	.45 (.48)		.11 (.33)	

In 1999 constateerde de inspectie dat het didactisch handelen van de leerkrachten op school C gemiddeld genomen aan de gestelde eisen voldeed. De lessen waren goed opgebouwd en goed voorbereid en de leerlingen werden actief bij de les en de klassenorganisatie betrokken. Minder sterk was het gebruik van activerende werkvormen en de afstemming van het onderwijs op verschillen tussen leerlingen; met name tijdens de instructie.

In 2003 blijkt er niet veel veranderd in deze situatie. De scores op de organisatie van de instructie en het hanteren van het directe instructie model zijn erg hoog. De landelijke gemiddelden liggen respectievelijk op .46 en .70 (Reezigt, Houtveen en Van de Grift, 2002). De scores op school C liggen hier ver boven.

Wat het omgaan met verschillen betreft en het gebruik van activerende werkvormen (in dit geval coöperatieve werkvormen) blijven de scores wat achter. Het verschil met de inspectie is dat wij constateerden dat het omgaan met verschillen met name in de verwerkingsfase teleurstellend is, tijdens de instructie gaan de leerkrachten, naar eigen zeggen, in vrij grote mate om met verschillen tussen leerlingen. Verder moet opgemerkt worden dat de scores op de zelfperceptie van de mate van omgaan met verschillen in de voorbereidings- en instructiefase bij begrijpend lezen bij de tweede meting sterk verbeterd zijn.

Het gebruik van coöperatieve werkvormen was bij de eerste meting nog vrij redelijk, al waren de verschillen tussen de leerkrachten groot. Bij de tweede

meting is deze score aanzienlijk gedaald. Ondanks dat er in het SOP-project veel aandacht besteed wordt aan het gebruik van coöperatieve werkvormen is er bij de tweede meting slechts één leerkracht die gebruik maakt van een coöperatieve werkvorm.

#### *Kwantiteit van de instructie*

De kwantiteit van de instructie is in kaart gebracht door middel van observaties. In onderstaande tabel is in kaart gebracht wat de gemiddelde lesduur was bij de eerste en de tweede meting. Verder is weergegeven hoeveel tijd (in percentages) de leerkrachten gemiddeld besteedden aan management- en instructietaken, aan de verschillende fasen in de les en aan de verschillende doelgroepen. Het percentage taakgerichte leertijd van de leerling is ook in onderstaande tabel af te lezen.

<b>Tabel 7.11 Kwantiteit van de instructie op school C</b>			
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)	Oktober 2003 Gem (sd)
Gemiddelde lesduur in minuten		39 (15)	42 (14)
<b>Management- en instructietijd (in %)</b>	0-100		
Instructietijd		89 (5)	87 (6)
Managentijd		11 (5)	13 (6)
<b>Fasen in de les (in %)</b>	0-100		
Vorbereidingsfase		8 (8)	9 (9)
Presentatie van de leerstof en begeleide inoefening		42 (31)	49 (19)
Verwerkingsfase		42 (33)	37 (22)
Slotfase		8 (11)	5 (4)
<b>Doelgroep (in %)</b>	0-100		
Instructiegroep als geheel		91 (13)	87 (25)
Subgroepje binnen de instructiegroep		2 (3)	7 (12)
Individuele leerling binnen de instructiegroep		7 (11)	6 (14)
Andere leerlinge(en) buiten de instructiegroep		0 (0)	0 (0)
Geen contact		0 (0)	0 (1)
<b>Leerlinggedrag (in %)</b>	0-100		
Taakgericht		94 (8)	97 (1)
Procedurele activiteiten		1 (1)	0 (1)
Wachten		0 (1)	1 (1)
Niet taakgericht		5 (8)	2 (2)

\* is significant op .05

In bovenstaande tabel valt op dat de instructie- en leertijd efficiënt benut worden op school C. De instructietijd en de taakgerichte leertijd zijn namelijk erg hoog. Wat daarnaast opvalt is dat de leerkrachten in de lessen vooral gericht zijn op de instructiegroep als geheel. Bij de eerste meting werd 91% van de tijd besteed aan de gehele instructiegroep, bij de tweede meting was dat 87%. Er is dus sprake van erg klassikale lessen op school C. Het percentage

dat besteed wordt aan subgroepjes is laag. Bij de tweede meting hebben enkel de leerkrachten van groep 1 en 2 een noemenswaardig percentage van de tijd besteed aan subgroepjes. De percentages waren bij hen respectievelijk 25% en 30%.

### 7.7.3 Remediërende activiteiten

Volgens de inspectie was de mate waarin de leerkrachten in 1999 signaleerden, diagnosticeerden en handelingsplannen opstelden voor leerlingen met extra onderwijsbehoeften over het algemeen voldoende. De inspectie constateerde wel dat een toets voor begrijpend lezen ontbrak, waardoor de vorderingen van leerlingen op dit gebied niet bijgehouden konden worden. Door middel van een vragenlijst, die in maart en oktober 2003 bij de leerkrachten is afgenomen, zijn wij nagegaan of het signaleren, diagnosticeren en het opstellen van handelingsplannen nog altijd in voldoende mate gebeurt. In onderstaande tabel staan de scores voor signaleren vermeld. De andere bovengenoemde aspecten zijn in een aparte tabel weergegeven.

Tabel 7.12	Signaleren van problemen op school C			
	Bereik	Maart 2003	Oktober 2003	
<b>Signaleren van problemen groep 1-2</b>				
Taal voor kleuters, groep 1	0-6	2.00	2.00	
Taal voor kleuters, groep 2	0-6	4.00	0	
Sociaal emotionele ontwikkeling, groep 1	0-6	4.00	4.00	
Sociaal emotionele ontwikkeling, groep 2	0-6	0	0	
Woordenschat, groep 1	0-6	3.00	3.00	
Woordenschat, groep 2	0-6	0	0	
<b>Signaleren van problemen groep 3</b>				
Technisch lezen	0-20	18.00	18.00	
Begrijpend lezen	0-2	2.00	0	
Woordenschat	0-4	0	2.00	
<b>Signaleren van problemen groep 4-8</b>				
Technisch lezen	0-12	7.40 (3.58)	7.00 (3.47)	
Begrijpend lezen	0-6	2.80 (1.79)	4.00 (2.83)	
Woordenschat	0-6	0 (0)	2.40 (3.29)	

**Groep 3** Toetsen voor technisch lezen: een test over fonemische vaardigheden (eind groep 2 of begin groep 3); een grafementoets (rond de herfstvakantie én rond de krokusvakantie); een fonemendictee (rond de herfstvakantie); een woordenleestoets (rond de herfstvakantie); een tekstleestoets (rond de herfstvakantie én de krokusvakantie); een Drie Minuten Toets (DMT) (rond de krokusvakantie én eind groep 3) en een Avi-toets (eind groep 3). **Groep 4 tot en met 8** Toetsen voor technisch lezen: een Drie Minuten Toets (op drie momenten in het jaar); een Avi-toets (op drie momenten in het jaar)

Bij het bepalen van bovenstaande scores op de verschillende toetsen is bekeken:

- Hoe vaak een bepaalde toets per jaar wordt afgenomen èn;
- Of de toets bij alle of alleen bij de zwakke leerlingen wordt afgenomen.

Als een toets bij *alle* leerlingen wordt afgenomen, wordt het aantal keer dat de toets afgenomen is in een jaar vermenigvuldigd met 2. Wanneer de toets alleen bij de *zwakke* leerlingen wordt afgenomen, wordt het aantal keer dat de toets afgenomen wordt vermenigvuldigd met 1. Bijvoorbeeld: de toets Taal voor Kleuters wordt twee maal per jaar afgenomen bij alle kleuters; de score op deze toets is dan  $2 \times 2 = 4$ .

De scores in bovenstaande tabel zijn redelijk te noemen. Een toets voor begrijpend lezen werd in groep 3 enkel in schooljaar 2002-2003 afgenomen. In de groepen 4 tot en met 8 werd de toets bij de eerste meting nog maar mondjesmaat afgenomen. Bij de tweede meting is de score duidelijk verbeterd. De standaarddeviatie is echter groot, wat lijkt te wijzen op het feit dat de toets nog niet voor iedere groep standaard op het programma staat. Het gebrek dat de inspectie in 1999 constateerde lijkt dus gedeeltelijk opgelost. In bepaalde groepen staat de toets voor begrijpend lezen duidelijk op de kalender. In de andere groepen moet dit ook gestandaardiseerd worden.

Wat de andere toetsen betreft: het toetsprogramma voor groep 1 ziet er goed uit. De toets Taal voor Kleuters wordt één keer per jaar afgenomen, twee keer per jaar wordt de sociaal emotionele ontwikkeling getest en een toets woordenschat wordt twee keer per jaar afgenomen; één keer bij alle leerlingen en één keer enkel bij de zwakke leerlingen. Het toetsprogramma voor groep 2 ziet er onvoldoende uit, zeker in schooljaar 2003-2004. Er worden dan namelijk geen genormeerde toetsen meer afgenomen met betrekking tot voorbereidend technisch lezen, woordenschat en sociaal emotionele ontwikkeling.

In groep 3 wordt het voortgezet technisch lezen voldoende getoetst. Een toets voor begrijpend lezen werd alleen bij de eerste meting afgenomen en een woordenschattoets alleen bij de tweede meting. In de groepen 4 tot en met 8 worden er zowel toetsen afgenomen voor voortgezet technisch als begrijpend lezen. Een woordenschattoets werd bij de eerste meting nog niet afgenomen. Bij de tweede meting wordt deze in heel beperkte mate afgenomen.

Vanaf schooljaar 2003-2004 worden er in groep 3 ook de signaleringstoetsen (herfst- en krokussignalering) afgenomen.

In het interview met de adjunct-directeur en de sop-coaches is naar voren gekomen dat de leerkrachten steeds meer betrokken zijn bij de toetsresultaten. Zij zijn zich meer bewust van het nut van toetsen. Toetsresultaten worden niet aan de kant geschoven, de leerkrachten passen waar nodig hun lessen aan en zijn erop gericht de resultaten te verbeteren. Er is ook een leerkracht die de resultaten voor de leerlingen omzet in grafieken. De motivatie van de leerlingen om het de volgende keer beter te doen is erg groot.

De scores op de aspecten diagnosticeren (reflectie op het gegeven onderwijs) en het opstellen van plannen zijn in onderstaande tabel weergegeven. Evenals de scores op de aspecten doelen stellen en afstemmen van toetsen, aanbod en groeps-/leerlingbesprekingen.

<b>Tabel 7.13</b>		<b>Planmatig werken op school C</b>			
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)		Oktober 2003 Gem (sd)	
		Vtl	Bl	Vtl	Bl
Doelen stellen (6)	0-1	.28 (.24)	.28 (.19)	.24 (.27)	.22 (.31)
Reflectie op het gegeven onderwijs (8)	0-1	.50 (.35)	.61 (.39)	.59 (.27)	.66 (.38)
Afstemmen toetsen, aanbod en groeps-/ leerling-besprekingen (5)	0-1	.81 (.09)	.52 (.41)	.80 (.09)	.88 (.06)
Werken met een groepsplan (9)	0-1	.52 (.32)	.39 (.36)	.81 (.12) *	.82 (.10) *
Werken met een handelingsplan (9)	0-1	.40 (.43)	.34 (.47)	.49 (.46)	.53 (.48)

\* is significant op .05

Op basis van bovenstaande tabel kunnen wij waar het de diagnose van de leerkrachten betreft (reflectie op het gegeven onderwijs) bij beide metingen hetzelfde constateren als de inspectie. De leerkrachten reflecteren in vrij redelijke mate op het gegeven onderwijs. De spreiding bij beide metingen is echter heel groot.

Waar het om het opstellen van plannen gaat voor leerlingen die extra onderwijsbehoeften hebben, komen wij op basis van bovenstaande scores niet tot een zelfde oordeel als de inspectie in 1999. De mate waarin de leerkrachten in maart 2003 plannen opstelden met name bij begrijpend lezen is gering te noemen. De spreiding bij het opstellen van handelings- en groepsplannen was ook groot. Bij de tweede meting echter is er een duidelijke verbetering opgetreden in het gebruik van met name groepsplannen. Het verschil is zelfs significant op 5%. Ook de spreiding is aanzienlijk afgenomen. De mate waarin de leerkrachten op dit moment werken met groepsplannen is zeer groot te noemen.

De mate waarin doelen gesteld worden op school C is teleurstellend. Bij de tweede meting is er ook geen verbetering te zien. Bovendien is het verschil tussen leerkrachten op dit aspect wederom aanzienlijk.

De score op het afstemmen van toetsen, aanbod en groeps- en leerlingbesprekingen was bij de eerste meting voor (voorbereidend of voortgezet) technisch lezen hoog en voor begrijpend lezen redelijk. Bij de tweede meting blijft de score hoog voor technisch lezen. Bij begrijpend lezen is er een aanzienlijke verbetering waar te nemen. De score op de afstemming is voor begrijpend lezen bij de tweede meting ook hoog te noemen. Bovendien zijn de verschillen tussen de docenten laag.

#### *Samenvatting*

*Wat het leerkrachtgedrag betreft stellen we het volgende vast. Het leerkrachtgedrag op school C is goed. Op sommige punten stijgt het ver boven het landelijk gemiddelde uit.*

*Leerkrachten bevorderen het zelfvertrouwen en competentiegevoelens van de leerlingen en stimuleren de zelfstandigheid bij de leerlingen.*

*De organisatie van het leerproces is zeer doelmatig, de lessen zijn goed opgebouwd en voorbereid en de taakgerichtheid van de leerlingen is erg hoog. De lessen op school C zijn echter erg klassikaal en de instructie is te weinig afgestemd op relevante verschillen tussen leerlingen.*

*Op het punt van planmatig werken is er een duidelijke groei zichtbaar. Door de leerkrachten wordt in behoorlijke mate getoetst. Er lijkt ook sprake van een cultuurverandering in het gebruik van de toetsen. Leerkrachten leggen gegevens niet langer naast zich neer, maar proberen de vertaalslag naar het aanbod te maken.*

*De leerkrachten reflecteren in voldoende mate op het gegeven onderwijs, al is hier wel verbetering mogelijk. Het werken met groepsplannen is sterk verbeterd en goed te noemen. Het werken met handelingsplannen is weliswaar verbeterd, maar nog niet goed te noemen.*

*De mate waarin doelen gesteld worden op de school is teleurstellend, op dit punt is extra aandacht nodig. De afstemming van toetsen, aanbod en groeps-/leerlingbesprekingen is sterk verbeterd en goed te noemen.*

### **7.8 Leerlingresultaten**

In deze paragraaf bespreken wij per groep de leerlingresultaten van school C over de afgelopen vijf schooljaren (1998-1999 tot en met 2002-2003). Bij de



start van de evaluatie van het project, begin 2003, hebben wij de toetsresultaten over de voorgaande jaren opgevraagd bij de scholen. Bij de analyse van de resultaten waren wij afhankelijk van de door de school toegestuurde resultaten. Alleen voor de groepen 3, 4 en 8 hebben wij een beeld van de resultaten over de vijf schooljaren. Bij andere groepen ontbreken toetsresultaten in het geheel, of zijn slechts in een beperkt aantal jaren toetsen afgenomen.

### 7.8.1 Leerlingresultaten groep 1 en 2

Voor de groepen 1 en 2 hebben wij de resultaten op de toets Taal voor Kleuters opgevraagd. Voor groep 1 hebben wij geen resultaten op deze toets ontvangen. Voor groep 2 hebben wij enkel toetsgegevens van het schooljaar 2001-2002 en het schooljaar 2002-2003. In 2001-2002 is de toets zowel in het midden als aan het eind van het jaar afgenomen. In 2002-2003 waren er enkel gegevens bekend van de middenmeting.

De resultaten van de leerlingen in groep 2 hebben wij vergeleken met de landelijke normering van het CITO op de toets Taal voor Kleuters. Naast het landelijke gemiddelde op de beide afnamemomenten hebben wij weergegeven wat de gemiddelde landelijke leerwinst is voor de periode tussen maart en mei. Deze gegevens hebben wij vergeleken met de gemiddelde scores op school C, welke in onderstaande tabel weergegeven zijn.

<b>Tabel 7.14      Vergelijking van de gemiddelde scores op de toets Taal voor Kleuters in groep 2 in maart en mei op school C</b>						
	'00-'01		'01-'02		'02-'03	
	M2	E2	M2	E2	M2	E2
Landelijk gemiddelde	67.3	73.0	67.3	73.0	67.3	73.0
Gemiddelde			60.00	65.25	64.57	
Landelijk gemiddelde leerwinst	5.70		5.70		5.70	
Gemiddelde leerwinst			5.25			
Sd			6.54	6.95	11.81	
N			62	63	65	

In bovenstaande tabel is af te lezen dat de leerlingen in het midden van schooljaar 2001-2002 een gemiddelde score hadden van 60.0. Daarmee scoren de leerlingen gemiddeld op E-niveau. Aan het eind van het schooljaar is de gemiddelde score 65.25. Deze score ligt op D-niveau. De gemiddelde leerwinst in dit jaar bedraagt 5.25. Een leerwinst die niet ver beneden de

gemiddelde landelijke leerwinst ligt. Hoewel het niveau beneden gemiddeld blijft kunnen we dus stellen dat de leerwinst voor deze leerlingen behoorlijk is.

De gemiddelde score bij de middenmeting van schooljaar 2002-2003 ligt beduidend hoger dan de score van het jaar ervoor. Met een gemiddelde score van 64.57 bevindt groep 2 van de school zich gemiddeld op C-niveau. Helaas zijn er geen resultaten bekend van de eindmeting in dit jaar. Hierdoor is niet duidelijk of de school de gemiddelde leerwinst van het jaar daarvoor vastgehouden danwel vergroot heeft.

### 7.8.2 Leerlingresultaten groep 3

Voor groep 3 hebben wij de resultaten op de Drie-Minuten-Toets (DMT) opgevraagd. Op de school waren van alle opgevraagde schooljaren gegevens bekend op kaart 1 bij de midden- en eindmeting. Deze gegevens hebben wij wederom vergeleken met de landelijke normering van het CITO op deze toets. Naast de landelijke gemiddelden op beide metingen, hebben wij wederom een landelijke gemiddelde leerwinst weergegeven. De resultaten van de leerlingen van groep 3 over de laatste vijf schooljaren, welke weergegeven zijn in onderstaande tabel, hebben wij met deze normering vergeleken.

<b>Tabel 7.15      Vergelijking van de gemiddelde scores op kaart 1 van de DMT in groep 3 in maart en mei</b>										
	'98-'99		'99-'00		'00-'01		'01-'02		'02-'03	
	M3	E3	M3	E3	M3	E3	M3	E3	M3	E3
Landelijk gemiddelde	30.1	39.2	30.1	39.2	30.1	39.2	30.1	39.2	30.1	39.2
Gemiddelde	21.96	33.98	18.83	27.86	24.23	33.40	32.60	42.83	26.90	
Landelijk gemiddelde leerwinst	9.1		9.1		9.1		9.1		9.1	
Gemiddelde leerwinst	12.02		9.03		9.17		10.23		-	
Sd.	12.53	19.41	8.88	13.19	10.73	16.95	18.47	19.74	12.93	
N	81	84	65	65	57	48	52	52	49	

De gemiddelde scores van groep 3 op school C liggen in de schooljaren 1998-1999 en 1999-2000 respectievelijk op D/E- en E-niveau. In schooljaar 2000-2001 liggen ze op C-niveau en in schooljaar 2001-2002 zijn ze boven het landelijk gemiddelde uitgestegen en liggen ze op B-niveau! Dit is zeker gezien de populatie op de school erg hoog. Bij de middenmeting van schooljaar 2002-2003 ligt de gemiddelde score in groep 3 weer op C-niveau.

De resultaten van de laatste drie jaren geven een behoorlijk positief beeld voor waar het technisch lezen in groep 3 betreft; de gemiddelde scores liggen in die periode rond het landelijk gemiddelde. De gemiddelde leerwinsten in groep 3 geven over de hele periode van 1998-1999 tot en met 2002-2003 een positief beeld te zien; de gemiddelde leerwinsten liggen op of boven de landelijk gemiddelde leerwinst.

Deze leerwinsten duiden op kwalitatief goed leesonderwijs in groep 3 in de bovenstaande schooljaren.

### 7.8.3 Leerlingresultaten groep 4

Voor groep 4 hebben wij eveneens de resultaten op de Drie-Minuten-Toets (DMT) opgevraagd. Op de school waren in de vijf schooljaren gegevens bekend op kaart 1, 2 en 3.

In onderstaande bespreken wij wederom aan de hand van de landelijke normering van het CITO de resultaten op de verschillende kaarten.

#### *DMT groep 4 kaart 1*

Op kaart 1 waren in alle schooljaren gegevens bekend op de begin- en eindmeting. In onderstaande tabel is de landelijke normering van het CITO vergeleken met de gemiddelde scores van groep 4 op school C.

<b>Tabel 7.16      Vergelijking van de gemiddelde scores op kaart 1 van de DMT in groep 4 in oktober en mei</b>											
	'98-'99		'99-'00		'00-'01		'01-'02		'02-'03		'03-'04
	B4	E4	B4	E4	B4	E4	B4	E4	B4	E4	B4
Landelijk gemiddelde	50.90	72.30	50.90	72.30	50.90	72.30	50.90	72.30	50.90	72.30	50.90
Gemiddelde	53.08	72.10	48.64	72.02	44.40	70.36	47.63	70.16	56.14	72.78	51.65
Landelijk gemiddelde leerwinst	21.4		21.4		21.4		21.4		21.4		-
Gemiddelde leerwinst	19.02		23.38		25.96		22.53		16.64		
Sd.	22.21	18.49	20.74	16.96	21.02	19.54	21.06	18.70	22.22	19.32	20.60
N	59	61	58	46	60	61	49	50	56	50	48

In bovenstaande tabel is af te lezen dat de gemiddelde scores op vier momenten boven het landelijk gemiddelde liggen, bij de beginmeting van schooljaar 1998-1999, bij de begin- en eindmeting van 2002-2003 en bij de

beginmeting van 2003-2004. Het gemiddelde bij de beginmeting van schooljaar 2000-2001 ligt op D-niveau en de andere gemiddelden liggen op C-niveau. De gemiddelde leerwinst op de school ligt in de schooljaren 1999-2000, 2000-2001 en 2001-2002 weer boven de gemiddelde landelijke leerwinst. In het schooljaar 1998-1999 is deze leerwinst iets lager. In schooljaar 2002-2003 blijft de leerwinst onder het gemiddelde.

#### *DMT groep 4 kaart 2*

Kaart 2 van de DMT is in alle schooljaren zowel aan het begin- als aan het eind van het jaar bij de leerlingen afgenomen. In onderstaande tabel is de normering van het CITO vergeleken met de gemiddelde scores van groep 4 op school C.

<b>Tabel 7.17      Vergelijking van de gemiddelde scores op kaart 2 van de DMT in groep 4 in oktober en mei</b>											
	'98-'99		'99-'00		'00-'01		'01-'02		'02-'03		'03-'04
	B4	E4	B4	E4	B4	E4	B4	E4	B4	E4	B4
Landelijk gemiddelde	37.40	60.30	37.40	60.30	37.40	60.30	37.40	60.30	37.40	60.30	37.40
Gemiddelde	38.92	60.98	33.81	60.85	32.57	58.98	36.51	54.09	41.96	59.96	38.81
Landelijk gemiddelde leerwinst	22.90		22.90		22.90		22.90		22.90		-
Gemiddelde leerwinst	22.06		27.04		26.41		17.58		18.00		-
Sd.	21.63	21.41	19.37	18.77	19.42	21.93	19.73	21.39	20.83	21.53	18.08
N	59	61	58	48	46	47	41	53	48	50	47

In bovenstaande tabel is af te lezen dat de gemiddelde scores met name in de eerste jaren erg hoog waren. In schooljaar 1998-1999 lag zowel de score van de begin- als de eindmeting boven het landelijke gemiddelde. In het volgende schooljaar lag de score van de beginmeting net onder het landelijk gemiddelde, de score van de eindmeting lag erboven. De scores in het schooljaar 2000-2001 lagen net onder het landelijk gemiddelde. In het schooljaar 2001-2002 ligt de gemiddelde score bij de beginmeting net onder het gemiddelde, bij de eindmeting ligt de gemiddelde score op D-niveau. In het schooljaar 2002-2003 is de score op de beginmeting erg hoog, boven het landelijk gemiddelde. Bij de eindmeting ligt deze score net onder het landelijk gemiddelde. Het beeld van de gemiddelde leerwinsten is in de eerste jaren positiever dan in de laatste twee jaren. De gemiddelde leerwinst lag in 1998-1999 nog iets onder de gemiddelde landelijke leerwinst. In de twee daaropvolgende jaren was de

leerwinst groter dan de gemiddelde landelijke leerwinst! In de laatste twee jaren ligt de gemiddelde leerwinst beneden het landelijk gemiddelde.

*DMT groep 4 kaart 3*

Kaart 3 is in alle opgevraagde jaren, zowel in oktober als in mei bij de leerlingen van groep 4 afgenomen. In onderstaande tabel is de landelijke normering van het CITO vergeleken met de gemiddelde scores van groep 4 op school C.

<b>Tabel 7.18      Vergelijking van de gemiddelde scores op kaart 3 van de DMT in groep 4 in oktober en mei</b>											
	'98-'99		'99-'00		'00-'01		'01-'02		'02-'03		'03-'04
	B4	E4	B4	E4	B4	E4	B4	E4	B4	E4	B4
Landelijk gemiddelde	25.80	46.70	25.80	46.70	25.80	46.70	25.80	46.70	25.80	46.70	25.80
Gemiddelde	24.92	46.59	20.98	47.32	21.93	43.17	22.78	41.04	28.19	45.46	25.72
Landelijk gemiddelde leerwinst	20 90		20 90		20 90		20.90		20.90		-
Gemiddelde leerwinst	21.67		26.34		21.24		18.26		17.27		-
Sd.	16.15	17.15	13.26	17.02	14.27	18.88	10.48	16.49	17.18	19.14	13.33
N	59	61	58	56	46	46	41	52	48	50	47

Uit bovenstaande tabel valt een zelfde beeld af te leiden als uit de vorige tabel (met betrekking tot kaart 2). In de eerste drie jaren liggen de gemiddelde leerwinsten boven het landelijke gemiddelde, in de laatste twee jaren liggen de leerwinsten beneden het gemiddelde.

Wat de gemiddelde scores betreft. Deze liggen in het eerste jaar net onder het landelijk gemiddelde. In het schooljaar 1999-2000 ligt de gemiddelde score bij de beginmeting ver onder het landelijk gemiddelde, aan het eind van het jaar ligt de gemiddelde score boven het landelijk gemiddelde. In de schooljaren 2000-2001 en 2001-2002 blijven de gemiddelde scores aan het begin en eind van het jaar onder het landelijk gemiddelde. In de schooljaren 2002-2003 en 2004 ligt de gemiddelde score bij de beginmeting boven het landelijk gemiddelde. Aan het eind van het schooljaar 2002-2003 ligt deze gemiddelde score weer lager dan het landelijk gemiddelde.

Qua leerwinst is er sprake van een positief beeld van de resultaten van groep 4. In de meeste gevallen zijn de gemiddelde leerwinsten van school C hoger dan de gemiddelde landelijke leerwinsten. We kunnen dus stellen dat er sprake is

geweest van kwalitatief goed leesonderwijs in de groepen 4 van school C. De gemiddelde resultaten stijgen af en toe boven het landelijk gemiddelde uit. In de meeste gevallen blijven ze eronder. In de gevallen dat er sprake is van een gemiddelde op C-niveau, mag een school met deze populatie erg tevreden zijn.

#### 7.8.4 Leerlingresultaten groep 5

Voor groep 5 hebben wij de gegevens opgevraagd op de Toets Begrijpend Lezen (TBL) van het CITO. De school heeft ons enkel gegevens toegestuurd van het schooljaar 2001-2002. In onderstaande tabel is de gemiddelde score op deze toets weergegeven.

<b>Tabel 7.19      Vergelijking van de gemiddelde scores op de toets begrijpend lezen (TBL) medio groep 5</b>					
	'98-'99	'99-'00	'00-'01	'01-'02	'02-'03
	M5	M5	M5	M5	M5
Landelijk gemiddelde	21	21	21	21	21
Gemiddelde				18.58	
Sd				9.28	
N				24 (39 missing)	
% D				13	
% E				4	

De gemiddelde score op de toets is 18.58. Het landelijk gemiddelde op deze toets is 21; de gemiddelde score van school C blijft hier ruim onder. Volgens de CITO-normering is de gemiddelde score gelijk aan wat van de leerlingen aan het eind van groep 4 verwacht mag worden. Gemiddeld hebben de leerlingen in groep 5 bij begrijpend lezen dus een leerachterstand van een half jaar. Het percentage D- en E-leerlingen is niet erg groot. Gemiddeld ligt het percentage D- en E-leerlingen op 25%. Het percentage op school C is 17. Wat echter wel opgemerkt moet worden is dat de toets bij slechts 24 leerlingen is afgenomen, terwijl de school 63 leerlingen telde in de groepen 5.

### 7.8.5 Leerlingresultaten groep 6

Ook voor groep 6 hebben wij de gegevens opgevraagd op de Toets Begrijpend Lezen (TBL) van het CITO. De school heeft ons enkel gegevens opgestuurd van het schooljaar 2002-2003. In onderstaande tabel is de gemiddelde score op deze toets weergegeven.

<b>Tabel 7.20      Vergelijking van de gemiddelde scores op de toets begrijpend lezen (TBL) medio groep 6</b>					
	'98-'99	'99-'00	'00-'01	'01-'02	'02-'03
	M6	M6	M6	M6	M6
Landelijk gemiddelde	32	32	32	32	32
Gemiddelde					35.69
Sd					14.77
N					13 (51 missing)
% D					8
% E					0

De landelijke gemiddelde score op de TBL in groep 6 is 32. De gemiddelde score van school C ligt hierboven. Het percentage D- en E-leerlingen is erg laag. Maar ook hier moet opgemerkt worden dat de gemiddelde score gebaseerd is op de resultaten van 13 leerlingen, terwijl de groepen 6 in totaal 64 leerlingen telden.

### 7.8.6 Leerlingresultaten groep 7

Voor groep 7 hebben wij eveneens de resultaten op de TBL opgevraagd. Wij hebben echter geen gegevens van deze toets ontvangen. Over de resultaten van groep 7 is derhalve niets te zeggen.

### 7.8.7 Leerlingresultaten groep 8

In onderstaande tabel zijn de gemiddelde standaardscores van school C op de eindtoets weergegeven. De gemiddelde standaardscores zijn berekend op basis van de individuele leerlinggegevens van die leerlingen die gedurende zes jaar onderwijs op de school gevolgd hebben en daarna niet verwezen zijn naar het speciaal basisonderwijs. Voor het schooljaar 2001-2002 ontbraken deze individuele gegevens. Voor dat jaar hebben wij ons daarom gebaseerd op het schoolrapport van het CITO, waarin enkel het gemiddelde van de school werd

vermeld. Een standaarddeviatie en het aantal leerlingen bij wie de toets is afgenomen ontbreekt daardoor.

In de tabel worden de gemiddelde standaardscores van school C vergeleken met het landelijk gemiddelde en met de gemiddelde standaardscores van de groep 7 scholen in de vier grote steden.

<b>Tabel 7.21      Vergelijking van de gemiddelde scores op de eindtoets basisonderwijs van het CITO</b>					
	'98-'99	'99-'00	'00-'01	'01-'02	'02-'03
Landelijk gemiddelde		534.5	535.1	535.0	535.0
Landelijk gemiddelde groep 7 scholen in de G4		526.0	527.8	528.1	527.9
Gemiddelde school C	526.57	527.43	524.54	527.20	528.09
Sd	8.20	9.81	7.43		10.35
N	21	23	24		43

De resultaten geven een enigszins wisselend beeld te zien. In het schooljaar 1999-2000 weet de school boven het gemiddelde van de groep 7 scholen uit te komen. De volgende twee schooljaren ligt de score onder dit gemiddelde. In 2002-2003 ligt de gemiddelde score weer op het gemiddelde van de referentiegroep.

## 7.9 Conclusies

Op school C is voldoende veranderingscapaciteit in de school aanwezig, evenals een voldoende professionele cultuur en motivatie om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Die verbeteringen hebben in de periode 1999-2004 op een aantal punten ook daadwerkelijk plaatsgevonden.

1. Het zicht op de vorderingen van de leerlingen is duidelijk verbeterd, door de introductie van een uitvoeriger toetskalender. In groep 3 is zelfs sprake van een zeer fijnmazig leerlingvolgsysteem. Er lijkt ook sprake van een cultuurverandering in het gebruik van de toetsen. Leerkrachten leggen de gegevens niet langer naast zich, maar proberen de vertaalslag naar het aanbod te maken;
2. Het didactisch handelen is duidelijk verbeterd op het punt van het bevorderen van de zelfstandigheid van de leerlingen. De klasseninrichting nodigt daar meer toe uit dan landelijk gemiddeld het geval is;
3. De score op de Cito-eindtoets lijkt uit het dal te klimmen.



De vraag rest of daarmee alle mogelijke oorzaken voor het achterblijven van de leerlingprestaties ook verdwenen zijn. We beantwoorden deze vraag, door de mogelijke hoofdoorzaken voor onderprestatie opnieuw langs te lopen:

1. Hebben niet alle leerlingen alle leerstof aangeboden gekregen?  
Deze oorzaak blijft naar onze mening staan.  
Er is in behoorlijke mate sprake van een doorgaande lijn in de school. Er is ook sprake van een toenemende aandacht voor het maken van jaarplanningen. Het werken met weekplanningen zou nog verbeterd kunnen worden. De zwakke schakel wordt gevormd door de kleuterbouw, aangezien hier (jaar- en week)planningen geheel ontbreken.  
Het leerkracht gedrag op school C is goed, op verschillende punten zelfs ver boven het gemiddelde uitstijgend. Toch is de instructie van de leerkrachten onvoldoende afgestemd op relevante verschillen tussen leerlingen. Deze situatie wordt veroorzaakt door het op schoolniveau gekozen differentiatie-model. Er zitten op school C veel te veel leerlingen in de speciale leerlingbegeleiding en deze leerlingbegeleiding sluit niet aan op het onderwijs in de klas. Tevens gaat men er op voorhand van uit dat de leerlingen die dit betreft de einddoelen nooit zullen halen;
2. Is er nog sprake van onvoldoende zicht op prestaties?  
De school heeft zich op dit punt sterk verbeterd. Het komt er nu op aan de evaluatieve cyclus binnen de groepen af te maken. Ook zou het opbouwen van een beeld van de leerlingvorderingen op het niveau van de schoolorganisatie nog versterkt kunnen worden. Daarbij gaat het niet om het opbouwen van dit overzicht op zichzelf. Dat is pas de start. Het overzicht zou de bron kunnen vormen om bijvoorbeeld de doorgaande lijn te versterken etc. Net als op groepsniveau kunnen deze gegevens immers gebruikt worden om als school beleid te maken en de professionele cultuur te verbeteren. De indruk bestaat dat het planmatig werken met de evaluatieve cyclus nog teveel een individuele leerkrachtaangelegenheid is;
3. Wisselingen van leerkrachten en snelle leerlingmutaties zijn niet bepaald zaken waar een school direct greep op heeft. Onze indruk bestaat dat de nieuwe leerkrachten zich snel in de school hebben ingewerkt. De voortdurende in- en uitstroom van leerlingen is onrustig, maar wij hebben geen aanwijzingen dat dit voor deze school als oorzaak voor onderprestatie aangewezen kan worden;
4. Is er sprake van een ontoereikend leerstofaanbod?

Uit de analyse van de inspectiegegevens bij aanvang van het project kwam naar voren dat van deze laatste hoofdoorzaak voor onderpresteren op school C geen sprake leek te zijn. Op dit moment denken we dat deze conclusie niet onverkort gehandhaafd kan blijven. Wat de beschikbare tijd voor lezen op het rooster betreft stellen we het volgende vast. Het is positief dat gedurende de gehele basisschool het voortgezet technisch lezen op het rooster blijft staan en er bovendien voor de zwakke leerlingen wekelijks uitbreiding van de leertijd plaatsvindt. Jammer is dat preventie van problemen door uitbreiding van de leertijd voor zwakke leerlingen vanaf groep 2 geen aandacht krijgt.

## **Hoofdstuk 8**

### **CASEBESCHRIJVING SCHOOL D**

#### **8.1 Typering**

School D is een Islamitische basisschool. De basisschool is gelegen in een van de meest multi-etnische buurten van een grote stad in de randstad.

De school wordt bezocht door leerlingen van ouders met een Islamitische achtergrond. De school telde op 1 oktober 2003 221 leerlingen. Alle leerlingen hadden een gewicht van 1.90.

Op de school werken een directeur, een adjunct-directeur, drie bouwcoördinatoren (eveneens groepsleerkrachten), twee interne begeleiders, 15 groepsleerkrachten, een ICT-coördinator, twee vakleerkrachten gym, een vakleerkracht godsdienst, 4 OALT-leerkrachten, vier conciërges, een administratief medewerker en 11 onderwijsassistenten.

Het team was redelijk stabiel in de periode van het SOP-project. Vóór de start van het project is de schoolleider vertrokken. Bij de start van het project was er interim-directeur aangesteld. Deze is in de loop van de tijd schoolleider geworden en het ziet ernaar uit dat hij dat de komende tijd blijft.

Het vertrek van de intern begeleider (een orthopedagoog) aan het begin van het project heeft invloed gehad op het project, omdat de intern begeleider sop-coach zou worden, maar ook op het reilen en zeilen in de school, omdat sommige taken met betrekking tot de leerlingenzorg op dit moment niet of in onvoldoende mate worden uitgevoerd. De nieuwe intern begeleiders kampen beide namelijk met gezondheidsproblemen.

#### **8.2 Situatie voor aanvang van het SOP-project**

Het SOP-project is in januari 2001 op de school van start gegaan. In februari 2003 zijn wij gestart met de evaluatie van het project op de school, derhalve hadden wij geen zicht op de situatie van de school aan de start van het project. De onderstaande startsituatie van de school is daarom beschreven op basis van gesprekken met de directeur, sop-coach en begeleiders en op basis van het IST-rapport van oktober 1999 van de Inspectie van het Onderwijs.

Hierbij dient opgemerkt te worden dat de school naar aanleiding van het inspectierapport van 1999 onder geïntensiveerd toezicht van de inspectie

kwam te staan. De inspectie maakte zich zorgen over de toekomst van de school. Dit had niet zozeer te maken met de kwaliteit van het onderwijsleerproces en opbrengsten van de school, hoewel daar in onderwijskundig opzicht wel verbetering mogelijk was, maar met het feit dat de school zonder leiding zat en met het feit dat de schoolcondities voor het realiseren van goed onderwijs en goede opbrengsten ongunstig waren.

In het onderstaande bespreken wij de resultaten van het inspectiebezoek aan de hand van de standaarden die de Inspectie hanteerde.

#### *Leerstofaanbod*

Het leerstofaanbod voor Nederlandse taal en rekenen en wiskunde was in 1999 dekkend voor de kerndoelen en werd aangeboden tot en met het niveau van groep 8.

Het leerstofaanbod in de verschillende jaren echter sloot in onvoldoende mate op elkaar aan, was onvoldoende afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingenpopulatie en kwam niet overeen met hedendaagse vakinhoudelijke en vakdidactische opvattingen.

De school realiseerde voor het rekenonderwijs al een doorgaande lijn, voor begrijpend en technisch lezen was deze lijn er wel in groep 3 en opeenvolgende groepen, maar ontbrak de aansluiting tussen het kleuteronderwijs en groep 3.

De school had veel maatregelen genomen om het leerstofaanbod voor Nederlandse taal af te stemmen op de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen. Het programma Taalplan kleuters werd aan alle leerlingen aangeboden en er was veel extra materiaal aanwezig voor Nederlandse taal. De coördinatie voor het gebruik van dit materiaal ontbrak echter, waardoor het gebruik van het materiaal per groep verschillend was.

#### *Leertijd*

De leertijd die op school D was ingepland voor de groepen 3 tot en met 8 voldeed in 1999 aan het wettelijk minimum. De leertijd die was ingepland voor de groepen 1 en 2 was onvoldoende.

Gezien de leerlingenpopulatie is het echter zeer belangrijk dat er in de groepen 1 en 2 niet alleen voldoende maar ook extra tijd ingepland wordt voor de taalontwikkeling van de leerlingen. Dit geldt overigens ook voor de groepen 3 tot en met 8, waar de leertijd weliswaar voldeed aan het wettelijk minimum maar niet overhield.

De mate waarin de leertijd (met name voor Nederlandse taal en rekenen/wiskunde) voor individuele leerlingen werd afgestemd op de specifieke behoeften was gering of sterk afhankelijk van de betrokken leerkrachten.

#### *Pedagogisch klimaat*

De leerkrachten op school D zorgden voor een veilige, een functionele en uitdagende leeromgeving. Zij ondersteunden het zelfvertrouwen bij de leerlingen en er was sprake van duidelijke omgangsregels in de klas, maar ook op de school.

De leerkrachten stimuleerden echter te weinig de ontwikkeling van zelfstandigheid en het nemen van eigen verantwoordelijkheid bij de leerlingen.

#### *Didactisch handelen*

Wat het didactisch handelen betreft constateerde de inspectie dat de instructie en verwerking helder en goed gestructureerd werden door de leerkrachten en dat de klassenorganisatie doelmatig was.

Volgens de inspectie hielden de leerkrachten bij de instructie en verwerking echter te weinig rekening met de niveauverschillen tussen leerlingen en werd er te weinig aandacht besteedt aan het aanleren van leerstrategieën. Verder stimuleerden zij de leerlingen te weinig om gebruik te maken van ICT en bevorderden zij in onvoldoende mate het leren samenwerken en het leren ondersteunen van elkaar.

#### *Leerlingenzorg*

In 1999 was er veel verbetering mogelijk op het gebied van de leerlingenzorg op school D. De leerkrachten volgden systematisch de ontwikkeling van de leerlingen door middel van methodegebonden en methodeonafhankelijke toetsen. In de meeste gevallen leidde dit er ook toe dat, op basis van een adequate probleemdiagnose, gerichte hulp werd aangeboden aan de leerlingen.

Volgens de inspectie was een verdere uitbouw van de signalering op het gebied van begrijpend lezen en sociaal-emotionele ontwikkeling noodzakelijk. De gegevens die op basis van signalering beschikbaar kwamen zouden ook centraal geadministreerd moeten worden, zodat de coördinator daar gemakkelijk toegang tot had.

Tevens viel het de inspectie op dat voor de leerlingen die gedoubleerd waren geen hulptrajecten (handelingsplanning) werden opgezet. Ook voor leerlingen die bij toetsen uitvielen was er geen individueel of groepsgebonden hulptraject vastgesteld.

### *Opbrengsten*

In 1999 constateerde de inspectie dat de prestaties van de leerlingen aan het eind van de schoolperiode ten minste het niveau hadden dat op grond van de kenmerken van de leerlingenpopulatie verwacht mocht worden.

Over het niveau van de opbrengsten van de school gedurende de schoolperiode kon de inspectie geen betrouwbare uitspraken doen, omdat de CITO-toetsen voor begrijpend lezen in een bepaalde periode niet afgenomen zijn bij de leerlingen. Naar aanleiding van de resultaten van de leerlingen op andere toetsen (ordenen, begrippen, DMT, rekenen-wiskunde en begrijpend lezen groep 6) uitte de inspectie het vermoeden dat de resultaten de komende jaren niet in negatieve zin zouden afwijken maar dat er ook geen aanmerkelijke verbeteringen op zouden treden.

### *Schoolcondities*

De schoolcondities op school D waren voor het overgrote deel niet in orde bij het inspectiebezoek. Volgens de inspectie ontbrak van kwaliteitszorg in 1999 vrijwel ieder spoor, er was geen schoolplan en er waren nog geen systematische sterkte- en zwakteanalyses uitgevoerd.

De aandacht van de school voor de professionaliteit van leerkrachten was ook onvoldoende. De inspectie vond vier zwakke punten op school D:

1. Er was geen sprake van een gemeenschappelijk onderwijskundige visie. Op de school was in 1999 sprake van een eilandencultuur, de afzonderlijke leerkrachten of groepjes leerkrachten bepaalden zelf wat naar hun oordeel onderwijskundig wenselijk was. Daarnaast constateerde de inspectie dat er op school D sprake was van een systeemscheiding tussen aan de ene kant de kleutergroepen en aan de andere kant de groepen 3 tot en met 8; waar er al sprake was van gemeenschappelijk beleid, werd dit beleid vooral vanuit de groepen 3 tot en met 8 gedacht;
2. Er was onvoldoende onderlinge samenwerking, ondersteuning en feedback op elkaars handelen;
3. Het bevoegd gezag had geen langere termijn beleid geformuleerd op het terrein van personeel, ondersteuning, onderwijskundige ontwikkeling of organisatie. Volgens de inspectie ontbrak het in bestuurskundig opzicht aan een grote lijn. Voor ad hoc problemen werden ad hoc oplossingen gezocht;
4. Deskundigheidsbevordering was een zaak van individuen. De meeste leerkrachten hadden wel in redelijke mate aan

deskundigheidsbevordering gedaan. In teamverband is er enkel sprake geweest van scholing op het gebied van ICT.

Het onderling overleg op de school werd voldoende geacht door de inspectie. Zij constateerde echter wel dat er tijdens algemene teamvergaderingen nauwelijks inhoudelijke zaken werden besproken.

De externe contacten en de contacten met ouders werden onvoldoende beoordeeld. De school onderhield geen contacten met voorschoolse voorzieningen en de contacten met het samenwerkingsverband stonden op een laag pitje. De contacten met de ouders waren voornamelijk informeel. De inspectie weet dit aan de schoolpopulatie. Volgens de inspectie waren de ouders van de leerlingen op deze school huiverig deel te nemen aan meer geformaliseerde overlegsituaties en activiteiten. Dat de schoolgids niet voldoende informatie bevatte, die voor ouders van belang was, vond de inspectie een zwak punt.

### *Conclusie*

Aan de hand van de bovengenoemd informatie uit het IST-rapport van 1999 leiden wij af dat er op school D alle genoemde hoofdoorzaken voor het achterblijven van leerlingresultaten (vermeld in hoofdstuk 2) sprake was. Het betreft de oorzaken:

1. Het leerstofaanbod zoals dat in de methoden is vastgelegd is onvoldoende om er de kerndoelen mee te kunnen bereiken:  
In 1999 constateerde de inspectie dat het leerstofaanbod voor Nederlandse taal weliswaar voldeed aan de kerndoelen, maar geen doorgaande lijn vertoonde; het aanbod in de groepen 1 en 2 sloot niet aan bij het meer methodische aanbod vanaf groep 3.  
Verder was het leerstofaanbod onvoldoende afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingenpopulatie en kwam het niet overeen met hedendaagse vakinhoudelijke en vakdidactische opvattingen.  
Door dit ontoereikende leerstofaanbod hebben leerlingen mogelijk niet de kans gekregen te leren wat ze nodig hadden;
2. Veel leerlingen hebben niet alle leerstof aangeboden gekregen:  
Aan deze hoofdoorzaak liggen twee achterliggende oorzaken ten grondslag. De eerste achterliggende oorzaak gaat uit van zwak didactisch handelen van de leerkrachten, de tweede van een verkeerde leerlingenzorg.  
Uit het inspectierapport van school D blijkt dat er op bepaalde punten sprake was van zwak didactisch handelen van de leerkrachten. Zo

hielden de leerkrachten te weinig rekening met niveauverschillen tussen leerlingen. Zij waren onvoldoende bezig met het bevorderen van leren samenwerken en zij gaven te weinig expliciet onderwijs in leerstrategieën. Ook werd er een gebrek aan zelfstandigheid bij de leerlingen geconstateerd.

Op school D was eveneens sprake van verkeerde leerlingenzorg. Voor de leerlingen die gedoubleerd waren, werden geen hulptrajecten (handelingsplanning) opgezet. Ook voor leerlingen die bij toetsen uitvielen was er geen individueel of groepsgebonden hulptraject vastgesteld;

3. De onderwijsgegenden hebben onvoldoende zicht op het niveau van hun leerlingen, waardoor noodzakelijke maatregelen niet getroffen worden:  
Uit het inspectierapport blijkt dat er op school D geen genormeerde toets voor begrijpend lezen werd afgenomen. Bovendien blijkt uit het inspectierapport dat afgenomen toetsen niet ingevoerd werden in een administratiesysteem. Door het ontbreken van de toets voor begrijpend lezen en het gebrek aan een goed administratiesysteem hebben leerkrachten onvoldoende zicht op de prestaties van hun leerlingen. Zij weten niet of leerlingen op hetzelfde niveau presteren als hun leeftijdgenoten elders in het land, dan wel of sommige leerlingen hierbij achterlopen. Hierdoor worden noodzakelijke maatregelen mogelijk niet getroffen;
4. De school heeft langdurig een disfunctionerende schoolorganisatie:  
Uit het inspectierapport wordt duidelijk dat er in 1999 sprake was van een disfunctionerende schoolorganisatie. Om deze reden is de school ook onder geïntensiveerd toezicht geplaatst. De schoolorganisatie stond op drie punten onder druk. Ten eerste omdat de school op het moment van het inspectiebezoek zonder leiding zat, ten tweede omdat de schoolcondities voor het realiseren van goed onderwijs ongunstig waren en ten derde omdat er sprake was van tweespalt in het team.  
Wat de schoolcondities betreft, ontbrak het in 1999 aan kwaliteitszorg en was er zeer veel verbetering mogelijk op het gebied van het professionaliseringsbeleid van de school.  
Dat er sprake was van tweespalt in het team had voornamelijk te maken met de systeemscheiding tussen de kleutergroepen en de groepen 3 tot en met 8. De eilandencultuur waarvan in 1999 sprake was, kwam ook niet ten goede aan een gemeenschappelijk beleid; de afzonderlijke leerkrachten of afzonderlijke groepjes leerkrachten, bepaalden ieder voor zich wat naar hun oordeel onderwijskundig wenselijk was.



Het gebrek aan leiding moest in het schooljaar 2001-2002 worden opgelost door het aanstellen van een interim-manager.

In het navolgende gaan we na of de situatie zoals de inspectie die in 1999 aantrof nog steeds van toepassing is, danwel of er verbeteringen zijn opgetreden. Daaraan voorafgaand beschrijven we de oriëntatie en besluitvorming en de vormgeving van het schoolontwikkelingsplan.

### **8.3 Oriëntatie en besluitvorming**

School D had bij de oriëntatie en besluitvorming een andere uitgangspositie dan de andere scholen in het SOP-project. De school verkeerde bij de start van het project in een existentiële crisis. De school stond onder geïntensiveerd toezicht van de inspectie; zonder aantoonbare verbeteringen zou de school zijn deuren moeten sluiten.

Deelname aan het onderwijskansenproject was noodzakelijk. De gelden die daarvoor ter beschikking kwamen werden ingezet voor een integraal SOP-project. De vraag was alleen welke externe begeleiding de school daarvoor in de arm zou nemen.

Volgens de interim-schoolleider was er keuze uit twee begeleidingsdiensten. Een begeleidingsdienst waar de school al jarenlange ervaring mee had en de begeleidingsdienst van het SOP-project.

Aangezien de begeleidingsdienst waar de school al jarenlange ervaring mee had geen aantoonbare resultaten had opgeleverd (op school- en leerlingniveau) en de schoolleiding geen vertrouwen had in deze schoolbegeleidingsdienst werd het besluit genomen voor de begeleiders van het SOP-project.

Volgens de begeleiders heeft de resultaatgerichte aanpak in het SchoolOntwikkelingsProject ook een rol gespeeld bij de keuze. Islamitische scholen wekken, volgens de begeleiders, naar ouders de verwachting dat hun kinderen meer leren op een Islamitische school dan op een andere, vanwege de eigen cultuur en normen en waarden. Verwachtingen over leerlingresultaten zijn binnen deze scholen dus hooggespannen. De werkwijze van het SOP-project gaat uit van de verbetering van de leerlingresultaten.

Volgens de schoolleider was er bij de besluitvorming geen sprake van inspraak van de leerkrachten. *‘Door de crisis was er een ‘gij zult - situatie’ ontstaan’*, aldus de schoolleider.

De sop-coach gaf aan dat het team erg geschokt was door het feit dat de school eventueel de deuren zou moeten sluiten. De leerkrachten waren bereid alles te doen om de school weer op de rails te krijgen.

Op deze school zijn heel duidelijke afspraken gemaakt over deelname aan het project. Deze afspraken voor de schoolleiding en de leerkrachten zijn vastgelegd in een zogenoemd spoorboekje. Een intern schooldocument waarin de organisatie van het hele jaar en het taakbelastingbeleid zijn vastgelegd. De afspraken zijn niet vrijblijvend. In functioneringsgesprekken worden de leerkrachten aangesproken op de afspraken die gemaakt zijn.

#### **8.4 Opstellen van het schoolontwikkelingsplan**

Voorafgaand aan de start van het project op de school hebben de begeleiders een analyse gemaakt van de school. In de kick-off bijeenkomst is deze analyse voorgelegd aan het team. In deze bijeenkomst zijn vervolgens door het team een aantal knelpunten naar voren gebracht die volgens hen ontbraken in de analyse. Naar aanleiding van de analyse en het bespreken van overige knelpunten is besloten het project uit te voeren zoals in de algemene bouwplannen is beschreven. Er is geen schoolspecifiek verbeteringsplan gemaakt. Er zijn wel accentverschillen geweest. Zo heeft op deze school woordenschatdidactiek extra aandacht gehad, omdat daar de belangstelling van het team naar uit ging.

Het team van school D is redelijk tevreden over het plan. De overladenheid van het programma stuit de leerkrachten wel eens tegen de borst. De leerkrachten voelen zich letterlijk overspoeld door de klassenbezoeken van de begeleiders.

De schoolleider is naast het SOP-project gaan werken aan de wederzijdse afhankelijkheid en teamgeest in de school. Dit was naar zijn idee en belangrijk element dat miste in het project.

## **8.5 Schoolontwikkeling**

Om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, zoals van school D gevraagd wordt, zullen leerkrachten, team en schoolleiding dienen te beschikken over de vaardigheden en de attitude om die verbetering tot stand te brengen. Er wordt met andere woorden om een behoorlijke mate van schoolontwikkeling gevraagd.

In deze paragraaf wordt de mate van schoolontwikkeling in school D weergegeven op de drie aspecten van schoolontwikkeling die we in het onderzoek onderscheiden hebben: systematisch vernieuwen, professionele ontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling. Op deze gebieden zijn in maart en oktober 2003 gegevens verzameld. Aangezien we slechts over enige globale gegevens beschikken over de mate van schoolontwikkeling voor aanvang van het project, beperkt de beschrijving van ontwikkelingen zich veelal tot dit jaar.

### **8.5.1 Systematisch vernieuwen**

Bij systematisch vernieuwen gaat het om de aansturing en bewaking van het project en de uitwerking van het project in plannen. In het kader van het SOP-project is één sop-coach aangesteld op de school. Zij moet zorgen voor de beklijving van het project op de school als de taak van de begeleiders erop zit. Het project wordt vanuit de directie aangestuurd en bewaakt door de directeur. Deze directeur volgt in het schooljaar 2003-2004 de training tot sop-coach, zodat hij samen met de zittende sop-coach kan zorgen voor de borging van het project in de school. Om zicht te krijgen op de aspecten van systematisch vernieuwen zijn in maart en oktober 2003 vragenlijsten opgestuurd naar de directeur en de sop-coach. Van de directeur hebben wij op beide momenten een vragenlijst teruggestuurd gekregen. Van de sop-coach hebben wij de ingevulde vragenlijst van maart 2003 nooit ontvangen.

In onderstaande tabel worden de scores op de onderscheiden aspecten op beide meetmomenten opgenomen.

<b>Tabel 8.1 Mate waarin het SOP-project systematisch wordt ingevoerd op school D</b>			
Systematisch Vernieuwen	Bereik	Maart 2003	Oktober 2003
Uitwerking SOP (9)	0-1	.	1.00
Sturing door de schoolleider (4)	0-4	4.00	3.00
Bewaking door de schoolleider	0-1	.76	.71
Team (6)		.90	.80
Individu (6)		.80	.80
externe contacten (3)		.67	.53
aansturing, bewaking, evalueren (9)		.67	.64
Mate waarin de taken bij het project de sop-coach duidelijk zijn (5)	0-1	.	1.00
Aansturing door de sop-coach (17)	0-1	.	.64
inhoud (8)		.	.63
aansturing, bewaking, evalueren (9)		.	.73

In de tabel staan steeds de namen van de gebruikte meetinstrumenten, met daarachter het aantal uitspraken waaruit het instrument bestaat. In de meeste gevallen zijn de scores op deze instrumenten gestandaardiseerd en wel zodanig, dat de mogelijke scores op de schalen tussen 0 en 1 zijn komen te liggen. Dit vergemakkelijkt de vergelijking tussen de scores op de instrumenten onderling.

Uit de tabel blijkt, dat het project goed is uitgewerkt in een tijdlijn en duidelijk is welke activiteiten, wanneer worden uitgevoerd: de score is optimaal.

Sturing door de schoolleider, die belast is met het project, was in maart optimaal, in oktober was de score 3.00. Dat wil zeggen dat er een intern-coördinator/sop-coach voor het project is aangesteld, die een duidelijke taakstelling heeft en daar ook taakuren voor heeft. Op de school waren in oktober nog geen afspraken gemaakt over de momenten waarop zij de stand van zaken met het project naar de schoolleiding terugkoppelt.

De taken van de sop-coach zijn haar geheel duidelijk.

De schoolleider onderneemt vaak tot heel vaak activiteiten om het proces van implementatie van het sop-project te bewaken. Zijn activiteiten zijn daarbij vooral gericht op het team als geheel en op individuele leerkrachten.

De sop-coach onderneemt regelmatig activiteiten om implementatie van het sop-project aan te sturen. Dit geldt zowel ten aanzien van de implementatie van de inhoud als van het proces.

### 8.5.2 Professionele ontwikkeling

Een tweede element van schoolontwikkeling is professionele ontwikkeling. Om zicht te krijgen op de mate van professionele ontwikkeling van de school en verdere groei daarin, is de leerkrachten van de groepen 1 tot en met 8 in maart en oktober 2003 een vragenlijst voorgelegd. In onderstaande tabel worden de scores op de verschillende aspecten bij beide metingen in beeld gebracht.

<b>Tabel 8.2 Mate van professionele ontwikkeling op school D</b>			
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)	Oktober 2003 Gem (sd)
<b>Individuele ontwikkeling</b>			
Onderwijskundig leiderschap (15)	-4-4	1.37 (2.43)	3.07 (1.13)
Suggesties voor lezen door de schoolleider (6)	0-1	.53 (.25)	.53 (.23)
<b>Teamontwikkeling</b>			
Functioneel werkklimaat (10)	0-1	.51 (.13)	.59 (.09)
Samenwerking in het team (17)	0-1	.55 (.11)	.60 (.12)
<b>Structurele ontwikkeling</b>			
Planmatig handelen in het team bij (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen (13)	0-1	.39 (.22)	.54 (.32)
Planmatig handelen in het team bij begrijpend lezen (13)	0-1	.52 (.18)	.42 (.42)

Bij professionele ontwikkeling is onderscheid gemaakt in de ontwikkeling van individuen, de ontwikkeling van de professionaliteit van het team en ontwikkeling op het niveau van de organisatie (structureel)

De score op onderwijskundig leiderschap heeft betrekking op het leiderschap van de schoolleider en intern begeleider. De mate van onderwijskundig leiderschap is vastgesteld aan de hand van de Onderwijskundig Leiderschapschaal van Van de Grift en Akkermans (1991). De schaal bestaat uit 15 uitspraken, waarmee nagegaan kan worden wat de kwaliteit is van het onderwijskundige leiderschap van de schoolleider en intern begeleider in de ogen van de leerkrachten. De 15 uitspraken staan voor 15 activiteiten die de schoolleider als onderwijskundig leider uit zou moeten voeren. Landelijk voert de schoolleiding gemiddeld 11 van de 15 activiteiten uit de schaal uit (score van 1.42) (Van de Grift & Houtveen, 1999). De score bij de eerste meting op school D ligt net onder dit landelijk gemiddelde, maar een score van 1.37 geeft wel aan dat de schoolleiding 11 van de activiteiten uitvoert. Bij de tweede meting is de score toegenomen. De schoolleider voert nu volgens de leerkrachten 13 van de 15 activiteiten uit. Het betreft de volgende activiteiten:

De leerkrachten kunnen bij de schoolleiding terecht als ze problemen van leerlingen willen bespreken, de schoolleiding doet actief mee aan de keuze van nieuwe onderwijsmethoden en geeft leerkrachten het gevoel dat hun werk belangrijk is. De schoolleiding zorgt ervoor dat teamvergaderingen waardevolle onderwijskundige bijeenkomsten zijn en geeft hoge prioriteit aan onderwijsmethoden, die tot verbetering van de leerresultaten van alle leerlingen kunnen leiden. Verder zorgt de schoolleiding voor een op leren gericht schoolklimaat, toont waardering voor leerkrachten die hun werk goed doen en bespreekt tijdig de problemen die kunnen optreden bij de uitvoering van hun werk op school. Ook informeert de schoolleiding de leerkrachten over nieuwe onderwijsmethoden en instructiematerialen, toont belangstelling voor wat er in de groepen gebeurt, benadrukt het regelmatig peilen van leerprestaties en spoort de leerkrachten aan tot verhogen van de leerprestaties. Tot slot brengt de schoolleiding de leerkrachten in contact met nieuwe ideeën en benaderingen die de leerlingprestaties kunnen verbeteren.

Twee van de activiteiten zijn nog niet aan de orde. De schoolleiding geeft geen advies over de manier waarop de prestaties van zwakke leerlingen kunnen worden verbeterd én de schoolleiding begeleidt en ondersteunt de leerkrachten niet bij het verbeteren van de leerprestaties.

De standaarddeviatie bij beide metingen was echter erg hoog. De verschillen in waardering van het onderwijskundig leiderschap tussen leerkrachten zijn groot. Volgens een enkele leerkracht voert de schoolleiding 10 van de activiteiten uit. Drie andere leerkrachten geven aan dat de schoolleiding optimaal scoort en daarmee alle 15 activiteiten uitvoert.

De score op 'suggesties door de schoolleider bij lezen' is bij beide metingen redelijk, maar kan beter. In een gesprek heeft de schoolleider aangegeven niet zo 'inputgericht' gericht te zijn. De schoolleiding bepaalt samen met de leerkrachten de doelstellingen voor het jaar en gaat op gezette tijden na of de doelstellingen gehaald worden. Hij ondersteunt de leerkrachten waar nodig in facilitair opzicht; nieuwe bankjes, nieuwe schriftjes etc., maar bemoeit zich naar eigen zeggen niet met de inhoud van de lessen. Dat is volgens hem een taak van de leerkrachten zelf.

Op 'functioneel werkklimaat' en 'samenwerking in het team' is bij beide metingen ongeveer gelijk gescoord. De scores op deze aspecten zijn niet erg hoog. Het functioneel werkklimaat in de school en de samenwerking in het team worden gemiddeld als redelijk gewaardeerd. Dit betekent, dat deze aspecten van de schoolcultuur nog wel aandacht behoeven, maar ook geen heel

groot probleem vormen. Dit beeld wordt bevestigd door de schoolleider en de sop-coach. Volgens hen is de school als het gaat om onderling inhoudelijk overleg, sinds het begin van het project enorm vooruitgegaan. Vóór de start van het project was er nauwelijks onderling overleg.

Er was sprake van een systeemscheiding tussen de leerkrachten van de kleuterbouw en de andere leerkrachten. Daarnaast was er sprake van een eilandenstructuur (zie paragraaf 8.2). De huidige directeur heeft de overlegstructuren geactiveerd en de team- en bouwvergaderingen weer op de agenda gezet. Door het SOP-project is er meer inhoudelijk overleg tussen leerkrachten en staan de leerkrachten meer open om te praten over moeilijkheden die zij tijdens hun lesgeven tegenkomen. Dit heeft volgens de directeur en de sop-coach te maken met het feit dat iedereen met hetzelfde bezig is en met het feit dat de vergaderingen voor het SOP-project alleen de inhoudelijke aspecten op de agenda hebben staan.

Door op schoolniveau doelen te stellen en het werken met de evaluatieve cyclus op het niveau van de organisatie in verband te brengen met de gestelde doelen beschikt een school over een middel om aan structurele ontwikkeling van de school te werken. Dat geldt met name, wanneer de gegevens over de leerlingvorderingen vertaald worden in schoolbeleid. Je hebt dan immers over de school als geheel zicht op de vorderingen van de leerlingen. De score op planmatig handelen in het (sub)team bij (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen is bij de tweede meting hoger dan bij de eerste, maar blijft aan de lage kant. De score op planmatig handelen in het (sub)team bij begrijpend lezen is bij de tweede meting nog lager dan bij de eerste.

### **8.5.3 Persoonlijke interpretaties**

De persoonlijke interpretaties van de bij de vernieuwing betrokken personen vormen het derde en laatste element van schoolontwikkeling. Naar verwachting zijn er drie aspecten in de opvattingen en overtuigingen van leerkrachten die van invloed zijn op de implementatie van het SOP-project. Dit betreft 1. de mate waarin zij vertrouwen hebben in de eigen mogelijkheden om bij te dragen aan de leerprestaties van de leerlingen, 2. de mate waarin zij de vernieuwing naar eigen zeggen in de vingers hebben (intensiteit van de betrokkenheid) en 3. de mate waarin de leerkrachten gemotiveerd zijn de vernieuwing in te voeren (mening over het SOP-project). In maart en oktober 2003 is er een vragenlijst afgenomen bij de leerkrachten om zicht te krijgen op

hun persoonlijke interpretaties. In onderstaande tabel zijn de gemiddelde scores en standaarddeviaties vermeld op de verschillende elementen. De scores op de schalen ‘vertrouwen in eigen kunnen’ en ‘mening over het SOP-project’ zijn gestandaardiseerd en kunnen liggen tussen –1 en 1. Beide schalen betreffen een attitudeschaal, een score tussen –1 en 0 betreft een negatieve attitude, een score tussen 0 en 1 betreft een positieve attitude. De score 0 is neutraal. De scores op de schaal ‘intensiteit van de betrokkenheid’ liggen tussen –4 en 4.

<b>Tabel 8.3      Persoonlijke interpretaties van de leerkrachten van school D</b>			
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)	Oktober 2003 Gem (sd)
Vertrouwen in eigen kunnen (8)	-1-1	.33 (.15)	.44 (.06)
Intensiteit van de betrokkenheid (12)	-4-4	.86 (1.71)	.65 (1.21)
Mening over het SOP-project (6)	-1-1	.49 (.22)	.59 (.20)

Het vertrouwen dat de leerkrachten van school D hebben in hun eigen mogelijkheden om goede resultaten te bereiken bij de moeilijke leerlingpopulatie waar zij mee te maken hebben, is in maart 2003 gemiddeld behoorlijk positief. Dit gemiddelde is in de loop van 2003 ook nog enigszins toegenomen. Bovendien zijn de verschillen tussen de leerkrachten in de loop van dit jaar kleiner geworden, wat uiteraard voor het welslagen van het project erg gunstig is.

De mate waarin de leerkrachten naar eigen zeggen het SOP-project in de vingers hebben is gemeten met de schaal ‘intensiteit van de betrokkenheid’ (Houtveen en Van de Grift, 1993). De schaal bestaat uit twaalf uitspraken die een opklimming in de intensiteit van de betrokkenheid laten zien bij het werken aan een onderwijsvernieuwing. De opbouw bestaat uit een zestal dimensies die van eenvoudig naar complex gedrag loopt. De eerste dimensie bestaat uit kennisnemen van de inhoud van een vernieuwing. De tweede bestaat uit het overzien van de praktische implicaties van de vernieuwing voor het eigen didactisch handelen. De derde dimensie betreft het doorleefd hebben van de implicaties van de vernieuwing. De vierde dimensie bestaat uit het globaal beheersen van de vernieuwing, de vijfde uit het opnemen van de vernieuwing in de dagelijkse routine en bij de zesde dimensie beheerst de leerkracht de vernieuwing. In het kader van het SOP-project geeft de schaal inzicht in hoe ver de leerkracht in zijn eigen perceptie is met de implementatie van het SOP-project. Hoe hoger de score op de schaal des te meer een leerkracht de vernieuwing in zijn eigen ogen in de vingers heeft. De gemiddelde score op school D bij de eerste meting was .86 en bij de tweede



.65. Hoewel er een lichte daling te zien is, bevinden beide scores zich op de vierde dimensie, het globaal beheersen van de vernieuwing. De leerkrachten weten waar het bij de vernieuwing om gaat, zij overzien de praktische implicaties van de vernieuwing voor het eigen didactisch handelen en hebben de implicaties van de vernieuwing doorleefd. De standaarddeviatie bij beide metingen is echter hoog, hetgeen wil zeggen dat er verschillen zijn tussen de leerkrachten.

De leerkrachten zijn ook behoorlijk positief over het project. De gemiddelde score is in de loop van 2003 nog enigszins toegenomen.

*Samenvattend stellen we vast dat op school D het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs systematisch en projectmatig wordt aangepakt. Het project is uitgelijnd in een planning en er is een projectorganisatie van de grond getild. Sturing en bewaking van het project door de schoolleider en sop-coach zijn sterk.*

*Op school D is sprake van sterk onderwijskundig leiderschap. De inhoudelijke bemoeienis van de schoolleider zou versterkt kunnen worden.*

*De professionele cultuur en de sfeer binnen de school zijn in de loop van het project sterk verbeterd.*

*Het op het niveau van de schoolorganisatie een beeld opbouwen van de leerlingvorderingen en op basis daarvan beleid maken gericht op verbeteren van de resultaten, verdient nog de nodige aandacht.*

*Tenslotte kunnen we vaststellen dat de leerkrachten gemiddeld gezien de implicaties van de vernieuwing doorleefd hebben, er behoorlijk veel vertrouwen in hebben dat zij de vernieuwing kunnen realiseren en resultaten bij hun leerlingen kunnen boeken én dat zij behoorlijk voor het project gemotiveerd zijn.*

*Op school D lijkt er met andere woorden voldoende veranderingscapaciteit in de school aanwezig, evenals een voldoende professionele cultuur en motivatie om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren.*

## **8.6 Maatregelen voor kwaliteitsverbetering op schoolniveau**

Om in de groep voor alle leerlingen effectief onderwijs te geven, moeten er op schoolniveau enkele voorwaarden voor adaptief onderwijs gerealiseerd worden en moet de zorgstructuur van de school in orde zijn. Tot de voorwaarden behoren het inplannen van voldoende leertijd, gebruik van kwalitatief goede methoden, het bestaan van een doorgaande leerlijn, het werken met een jaarplanning en het werken met een weekplanning. De zorgstructuur betreft de coördinatie van de leerlingenzorg.

In deze paragraaf bespreken we de ontwikkeling in de kwaliteit van het onderwijs op schoolniveau op school D. Om een beeld van de ontwikkeling op te bouwen presenteren we de resultaten van de metingen die plaats hebben gevonden in maart en oktober van 2003. Deze gegevens vergelijken we vervolgens met de situatie bij aanvang van het project zoals hierboven besproken is en/of met landelijke gegevens. Hierdoor kan in beeld gebracht worden of zich op de school ontwikkelingen hebben voorgedaan in de tussenliggende periode. Tevens kan, voor zover die gegevens beschikbaar zijn, nagegaan worden of de school in de pas loopt met de gemiddelde basisschool in ons land.

### **8.6.1 Voorwaarden**

#### *Leertijd*

De eerste voorwaarde is het inplannen van voldoende leertijd. In de vragenlijst van maart en oktober 2003 is de leerkrachten gevraagd hoeveel tijd voor lezen per week ingepland is voor (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen en begrijpend lezen in hun groep. Daarnaast is gevraagd of, en zo ja, hoeveel tijd voor lezen structureel extra ingepland is per week. In onderstaande tabel is weergegeven hoeveel tijd en extra tijd ingepland is op school D.

<b>Tabel 8.4 Tijd voor lezen op het rooster op school D</b>				
	<b>Aantal minuten per week</b>		<b>Extra tijd voor zwakke II-en</b>	
	Maart 2003	Oktober 2003	Maart 2003	Oktober 2003
Groep 1				
Voorbereidend technisch lezen	45	.	45	.
Groep 2				
Voorbereidend technisch lezen	210	270	80	60
Groep 3				
Technisch lezen	150	300	Geen	60
Groep 4				
Voortgezet technisch lezen	150	60	Geen	45
Begrijpend lezen	3x per week	60	Geen	30
Groep 5				
Voortgezet technisch lezen	60	120	Geen	60
Begrijpend lezen	280	180	Geen	Geen
Groep 6				
Voortgezet technisch lezen	150	90	30	30
Begrijpend lezen	120	180	45	60
Groep 7				
Voortgezet technisch lezen	150	Niet	Geen	Niet
Begrijpend lezen	300	Ontvangen	Geen	Ontvangen
Groep 8				
Voortgezet technisch lezen	30	60	Geen	30
Begrijpend lezen	90	90	30	40

In bovenstaande tabel is af te lezen dat het voorbereidend technisch lezen op gang komt vanaf de tweede helft van groep 1. In groep 2 is er voldoende tijd voor voorbereidend technisch lezen beschikbaar. In de eerste helft van groep 3 is er voldoende tijd ingepland voor technisch lezen. In de tweede helft van groep 3 is de beschikbare tijd voor lezen beperkt. Dit roept de vraag op of hierdoor niet het gevaar ontstaat dat de methode niet wordt uitgemaakt. Verder is het positief dat het voortgezet technisch lezen tot en met groep acht ingepland is.

Vanaf het schooljaar 2003-2004 lijkt in iedere groep extra tijd voor (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen ingepland te zijn voor zwakke leerlingen. Dat is zeker bij deze populatie een goede zaak.

De tijd voor begrijpend lezen wisselt sterk per groep, maar lijkt voldoende.

#### *Kwaliteit methoden en doorgaande leerlijn*

De tweede voorwaarde voor adaptief onderwijs is het gebruik van kwalitatief goede methoden en het bestaan van een doorgaande leerlijn. In onderstaande tabel is per groep weergegeven welke methoden gebruikt worden. In de groepen 1 tot en met 3 gaat het om methoden voor (voorbereidend) technisch lezen, in groep 4 gaat het om methoden voor voortgezet technisch lezen en

begrijpend lezen en in de groepen 5 tot en met 8 gaat het om methoden voor begrijpend lezen.

<b>Tabel 8.5      Kwaliteit van de methoden voor lezen school D</b>	
	<b>Methoden voor lezen</b>
Groep 1	Piramide
Vorbereidend technisch lezen	Idee. Activiteitenmap
Groep 2	Piramide
Vorbereidend technisch lezen	Knoop het in je oren/ Laat wat van je horen. Idee. Activiteitenmap
Groep 3	Veilig Leren Lezen (maan-roos-vis)
Technisch lezen	
Groep 4	Veilig Leren Lezen (maan-roos-vis)/ Taalleesland
Voortgezet technisch lezen	Taalleesland
Begrijpend lezen	
Groep 5	Taalleesland
Begrijpend lezen	
Groep 6	Taalleesland
Begrijpend lezen	
Groep 7	Taalleesland
Begrijpend lezen	
Groep 8	Taalleesland
Begrijpend lezen	

Het leerstofaanbod voor Nederlandse taal was in 1999 dekkend voor de kerndoelen en werd aangeboden tot en met het niveau van groep 8. Het leerstofaanbod voor de kleuters sloot echter in onvoldoende mate aan op het meer methodische aanbod in de groepen 3 tot en met 8. Bovendien was het leerstofaanbod onvoldoende afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingenpopulatie en kwam niet overeen met hedendaagse vakinhoudelijke en vakdidactische opvattingen.

Op dit moment lijkt er geen sprake meer van bovengenoemde kritieken van de inspectie. Doordat de school werkt met Piramide is er een goede aansluiting tussen het leerstofaanbod in de kleutergroepen en de groepen 3 tot en met 8. Volgens een inhoudsdeskundige, die wij geraadpleegd hebben is het aanbod van school D ook voldoende afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingenpopulatie en komt het overeen met hedendaagse vakinhoudelijke en vakdidactische opvattingen.

Het aanwezig zijn van een kwalitatief goede methode in iedere groep is een voorwaarde voor adaptief onderwijs, het is echter geen voldoende voorwaarde. Er moet ook sprake zijn van een doorgaande leerlijn in de school: het aanbod

in de verschillende leerjaren moet op elkaar afgestemd zijn, leerkrachten moeten bekend zijn met het aanbod in het voorgaande en het volgende jaar en zij moeten ernaar streven de methode ieder jaar uit te krijgen. Als dit laatste niet lukt moeten er maatregelen genomen worden. De vragen naar deze doorgaande leerlijn hebben wij voorgelegd aan de directeur.

<b>Tabel 8.6 De mate waarin school D beschikt over een doorgaande lijn</b>			
	Bereik	Maart 2003	Oktober 2003
Doorgaande lijn	0-1	.60	.75

De scores op het aspect doorgaande lijn zijn bij beide metingen redelijk te noemen. Bij beide metingen heeft de directeur aangegeven dat er in voldoende mate aansluiting was tussen het aanbod in de verschillende leerjaren, dat er leerstofafspraken zijn gemaakt, dat er tussen- en einddoelen zijn vastgelegd per groep, dat leerkrachten bekend zijn met het aanbod in de voorgaande en volgende groep en dat leerkrachten eraan werken de methode ieder jaar uit te krijgen. Ook worden er maatregelen genomen wanneer een leerkracht een methode niet uitkrijgt. Verder zijn er afspraken gemaakt over de te volgen didactiek bij Nederlandse taal en zijn er afspraken gemaakt over de uniforme, overzichtelijke registratie van leerlinggegevens. Dat de score bij de tweede meting hoger is dan bij de eerste heeft te maken met het feit dat de verschillende bovengenoemde aspecten niet meer in redelijke mate maar in goede mate van toepassing zijn op de school.

#### *Jaar- en weekplanningen*

In de vragenlijsten van maart en oktober 2003 is de leerkrachten van groep 1 tot en met 8 gevraagd naar het werken met een jaarplanning en een weekplanning. Het inplannen van de leerstof in planningen is een middel om wat meer greep te houden op wat de leerlingen in de loop van het jaar aan leerstof aangeboden krijgen. Op de eerste plaats wordt daarmee aan het begin van het schooljaar al zichtbaar hoeveel 'rek' er in een bepaald schooljaar zit. Het aantal weken in een schooljaar verschilt immers, terwijl het aanbod qua omvang gelijk blijft. Als er naast een jaarplanning ook nog weekplanningen gemaakt worden, kan eventuele achterstand op de planning snel geconstateerd worden. Vervolgens kan het proces van keuzes maken om weer 'op schema' te komen, snel van de grond komen. In onderstaande tabel is weergegeven in welke mate de leerkrachten werken met een jaar- en weekplanning.

<b>Tabel 8.7 De mate van werken met jaar- en weekplanningen op school D</b>			
	Bereik	Maart 2003 Gem(sd)	Oktober 2003 Gem (sd)
<b>Werken met een jaarplanning (8)</b> (Vorbereidend en voortgezet) technisch lezen	0-1	.62 (.36)	.71 (.34)
Begrijpend lezen	0-1	.62 (.40)	.46 (.53)
<b>Werken met een weekplanning (6)</b> (Vorbereidend en voortgezet) technisch lezen	0-1	.44 (.40)	.50 (.28)
Begrijpend lezen	0-1	.60 (.27)	.38 (.45)

In bovenstaande tabel is af te lezen dat in maart 2003 in vrij grote mate gewerkt werd met een jaarplanning voor technisch en begrijpend lezen. Voor technisch lezen is de score toegenomen en groot te noemen. De score voor begrijpend lezen is afgenomen en nog slechts vrij redelijk te noemen. Het werken met een weekplanning voor technisch lezen werd in maart in vrij redelijke mate gedaan, de score is in oktober licht toegenomen, terwijl de spreiding minder geworden is. Het werken met een weekplanning bij begrijpend lezen was redelijk, maar is bij de tweede meting sterk afgenomen. Over het algemeen is de standaarddeviatie op de verschillende aspecten erg hoog. Voor sommige leerkrachten is het werken met een jaar- en weekplanning bij technisch en begrijpend lezen een normale zaak, andere leerkrachten geven aan in het geheel niet te werken met jaar- en weekplanningen.

Het niet gebruiken of in geringe mate gebruiken van de plannings verhoogt het risico op het niet uitkrijgen van de methode (zeker bij volle methodes als Veilig Leren Lezen). Met het niet uitkrijgen van de methode komt de aansluiting van leerstofaanbod met het volgende jaar in het geding.

### 8.6.2 Zorgstructuur

De leerkracht in de groep kan onmogelijk alle activiteiten in het kader van de zorg voor de leerlingen voor zijn rekening nemen. Het is belangrijk dat op schoolniveau ondersteuning verleend wordt. Die ondersteuning bestaat om te beginnen uit de aanwezigheid van een toetskalender en het zorgdragen voor de invoer van de gegevens. Verder is het vroegtijdig ingrijpen bij problemen veel beter mogelijk wanneer het onderwijsaanbod, de toetsmomenten en het houden van groepsbesprekingen in de tijd goed op elkaar afgestemd zijn. Tevens zal aansturing en bewaking van de toetsafnames en het opstellen van plannen naar

aanleiding van de resultaten vanuit de schoolleiding georganiseerd moeten worden. Tenslotte zal de coördinator leerlingenzorg indien de leerkrachten daar behoefte aan hebben directe ondersteuning moeten bieden, bijvoorbeeld bij het opstellen van handelingsplannen. Om hier zicht op te krijgen zijn aan de sop-coach over elk van deze aspecten in maart en oktober 2003 vragen voorgelegd. Aangezien wij alleen de vragenlijst van oktober ontvangen hebben, beperken de gegevens zich tot deze meting.

<b>Tabel 8.8 Coördinatie van de leerlingenzorg op school D</b>		
	Bereik	Oktober 2003
Planning (6)	0-1	.73
Coördinatie leerlingenzorg op teamniveau (11)	0-1	.65
Coördinatie leerlingenzorg op groeps-/ kindniveau (11)	0-1	.31
Coördinatie werken met het leerlingvolgsysteem (3)	0-1	.80
Uitvoerend werk t.a.v. leerlingenzorg door de coördinator (3)	0-1	.27

In 1999 was er volgens de inspectie veel verbetering mogelijk op het gebied van de leerlingenzorg. Dit had te maken met het niet aanwezig zijn van groeps- of individuele hulptrajecten voor leerlingen die gedoubleerd zijn of achterstand hebben en met het niet centraal administreren van toetsgegevens. Uit bovenstaande tabel blijkt dat er op het eerste punt niet veel verbetering is opgetreden. De coördinatie van de leerlingenzorg op groeps-/ kindniveau heeft betrekking op het ondersteunen van de leerkrachten bij het opstellen van groepsplannen, de bewaking van de uitvoering van de groepsplannen en de evaluatie en eventuele bijstelling van de groeps- en handelingsplannen. In oktober 2003 gaf de sop-coach aan dat dit nauwelijks gebeurde op de school. Bij het uitvoerend werk gaat het om het doen van diagnostisch onderzoek als extra hulp niet toereikend is en het opstellen van individuele handelingsplannen en de bewaking van de uitvoering van de individuele handelingsplannen. Ook hiervan geeft de sop-coach aan dat het nauwelijks gebeurt.

Wat het tweede punt betreft, de centrale administratie van de toetsgegevens, heeft de directeur in een gesprek aangegeven dat er ook op dit punt nog geen sprake is van voldoende verbetering. Na het vertrek van de intern begeleider aan het begin van het project zijn weliswaar twee nieuwe intern begeleiders aangesteld, maar omdat deze beide kampen met gezondheidsproblemen, staat de centrale administratie van toetsgegevens onder druk.

### *Samenvatting*

*Wat de beschikbare tijd voor lezen op het rooster betreft stellen we het volgende vast. Het is positief dat gedurende de gehele basisschool het voortgezet technisch lezen op het rooster blijft staan en er bovendien voor de zwakke leerlingen wekelijks uitbreiding van de leertijd plaatsvindt. Jammer is dat de tijd voor lezen in de tweede helft van groep 3 beperkt is. Hierdoor ontstaat het gevaar dat de methode niet uitgemaakt wordt.*

*Het feit dat het werken met een jaar- en weekplanning niet voor alle leerkrachten een normale zaak is, verhoogt het risico op het niet uitkrijgen van de methode.*

*De methoden voor lezen, die gebruikt worden op school D voldoen.*

*Er is in behoorlijke mate sprake van een doorgaande lijn in de school.*

*De leerlingenzorg verdient op een aantal punten nog extra aandacht. De coördinatie van de leerlingenzorg op groeps- en kindniveau is onvoldoende en de centrale administratie van de toetsgegevens is nog niet optimaal.*

## **8.7 Ontwikkelingen in de kwaliteit van het leerkrachtgedrag**

In deze paragraaf bespreken we de ontwikkeling in de kwaliteit van het leerkrachtgedrag op school D. Om een beeld van de ontwikkeling op te bouwen presenteren we de resultaten van de metingen die plaats hebben gevonden in maart en oktober van 2003. Deze gegevens vergelijken we vervolgens met de situatie bij aanvang van het project zoals hierboven besproken is en/of met landelijke gegevens. Hierdoor kan in beeld gebracht worden of zich op de school ontwikkelingen hebben voorgedaan in de tussenliggende periode. Tevens kan, voor zover die gegevens beschikbaar zijn, nagegaan worden of de kwaliteit van het leerkrachtgedrag in de pas loopt met de gemiddelde basisschool in ons land. Achtereenvolgens besteden wij aandacht aan de pedagogische activiteiten van de leerkrachten, de instructieactiviteiten en de remediërende activiteiten.

### **8.7.1 Pedagogische activiteiten**

De pedagogische activiteiten die belangrijk zijn in het kader van adaptief onderwijs zijn het bevorderen van zelfvertrouwen en competentiegevoelens bij de leerlingen, het bevorderen van een zelfstandige leerhouding en het creëren van een exploratieve leeromgeving voor de leerlingen. Dit betekent dat de



leerkracht zijn lokaal zodanig inricht dat de leerlingen een deel van de activiteiten zelf kunnen managen.

De mate waarin een leerkracht het zelfvertrouwen en de competentiegevoelens bij leerlingen bevordert is vastgesteld door middel van observaties in maart en oktober 2003. De mate waarin sprake is van een exploratieve leeromgeving is eveneens vastgesteld door middel van deze observaties. De mate waarin leerkrachten de zelfstandige leerhouding van leerlingen bevorderen is nagegaan met behulp van vragenlijsten die in maart en oktober 2003 zijn afgenomen bij de leerkrachten. In onderstaande tabel staan de scores op deze elementen bij beide metingen.

<b>Tabel 8.9 Pedagogische activiteiten van de leerkrachten van school D</b>			
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)	Oktober 2003 Gem (sd)
Bevorderen van gevoelens van zelfvertrouwen en competentie bij de leerlingen (9)	0-1	.86 (.09)	.84 (.07)
Bevorderen van een zelfstandige leerhouding (15)	0-1	.63 (.14)	.71 (.16)
Creëren van een exploratieve leeromgeving (12)	0-1	.77 (.15)	.70 (.08)

Het landelijk gemiddelde voor het bevorderen van zelfvertrouwen en competentiegevoelens bij leerlingen ligt op ongeveer .70 (Reezigt, Houtveen & Van de Grift, 2002). In bovenstaande tabel is af te lezen dat de scores op school D ver boven dit landelijk gemiddelde liggen. In dit opzicht is dus sprake van een zeer goed pedagogisch klimaat.

De scores op de andere twee elementen; het bevorderen van een zelfstandige leerhouding en de mate waarin sprake is van een exploratieve leeromgeving, liggen bij de eerste en tweede meting ook boven de landelijke gemiddelden (respectievelijk .50 en .64). Beide elementen hebben betrekking op het stimuleren van de zelfstandigheid bij de leerlingen. In het IST rapport van 1999 werd dit punt als zwak betiteld. In maart 2003 was er volgens onze gegevens geen sprake meer van een zorgwekkende situatie.

### **8.7.2 Instructieactiviteiten**

In deze paragraaf worden de didactische activiteiten van de leerkracht in kaart gebracht. Deze activiteiten zijn onderverdeeld in een tweetal subcategorieën. Het betreft de kwaliteit en de kwantiteit van de instructie.

### *Kwaliteit van de instructie*

De kwaliteit van de instructie op school D is in kaart gebracht door middel van observaties en vragenlijsten. In de observaties die in maart en oktober 2003 zijn uitgevoerd is nagegaan in welke mate de leerkrachten werkten met een gemoderniseerde versie van het directe instructiemodel, het Interactieve, Gedifferentieerde model voor Directe Instructie (IGDI), hoe zij de lessen organiseerden en in welke mate zij gebruikt maakten van coöperatieve werkvormen.

Met behulp van de vragenlijsten die voorgelegd zijn aan alle leerkrachten is gemeten in welke mate de leerkracht naar eigen zeggen omgaat met verschillen tussen leerlingen in de verschillende fasen van de les.

In onderstaande tabel zijn de scores op deze aspecten weergegeven.

<b>Tabel 8.10      Kwaliteit van de instructie op school D</b>					
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)		Oktober 2003 Gem (sd)	
Mate van hanteren van het IGDI-model (30)	0-1	.63 (.16)		.50 (.03) *	
- Mate van hanteren van het directe instructie model (9)	0-1	.69 (.19)		.65 (.06)	
- Mate van differentiatie (8)	0-1	.54 (.17)		.41 (.06) *	
- Mate van interactie (15)	0-1	.75 (.18)		.44 (.09) **	
		Vtl	Bl	Vtl	Bl
Zelfperceptie van de mate van omgaan met verschillen	0-1	.63 (.14)	.65 (.05)	.57 (.23)	.67 (.12)
- Vóór de groepsinstructie (3)	0-1	.82 (.23)	.90 (.12)	.66 (.34)	.85 (.10)
- Tijdens de groepsinstructie (7)	0-1	.71 (.29)	.89 (.10)	.70 (.34)	.89 (.17)
- Na de groepsinstructie (10)	0-1	.54 (.20)	.43 (.12)	.46 (.15)	.49 (.11)
Mate van organisatie van de instructie (5)	0-1	.84 (.11)		.90 (.10)	
Mate van hanteren van coöperatieve werkvormen (5)	0-1	.37 (.32)		0 (0) **	

\* is significant op .05

\*\* is significant op .01

In 1999 constateerde de inspectie dat het didactisch handelen van de leerkrachten op school D gemiddeld genomen aan de gestelde eisen voldeed. De instructie en verwerking werden helder en goed gestructureerd door de leerkrachten en de klassenorganisatie was doelmatig. Minder sterk was de afstemming van het onderwijs op verschillen tussen leerlingen.

In 2003 blijkt er niet veel veranderd in deze situatie. De scores op de organisatie van de instructie en het hanteren van het directe instructie model zijn erg hoog. De landelijke gemiddelden liggen respectievelijk op .70 en .46

(Reezigt, Houtveen en Van de Grift, 2002). De scores op school D liggen hier ver boven.

Wat het omgaan met verschillen betreft blijven de scores wat achter. De score op differentiatie was bij de eerste meting .54. Bij de tweede meting is de score aanzienlijk gedaald (verschil significant op 5%). In de fase vóór en tijdens de groepsinstructie differentiëren de leerkrachten naar eigen zeggen nog in grote tot zeer grote mate. Tijdens de verwerkingsfase doen zij naar eigen zeggen aanzienlijk minder op het gebied van differentiatie.

Opmerkelijk in bovenstaande tabel is dat de score op de mate van interactie bij de eerste meting nog vrij groot was. Bij de tweede meting is deze score aanzienlijk gedaald (verschil is significant op 1%). Dit is ook het geval bij de score op coöperatieve werkvormen. Bij de eerste meting werd er tijdens een aantal geobserveerde lessen gebruik gemaakt van coöperatieve werkvormen. Bij de tweede meting is er geen enkele coöperatieve werkvorm geobserveerd. Dit is opmerkelijk omdat er in het SOP-project veel aandacht besteed wordt aan het gebruik van coöperatieve werkvormen.

#### *Kwantiteit van de instructie*

De kwantiteit van de instructie is in kaart gebracht door middel van observaties. In onderstaande tabel is in kaart gebracht wat de gemiddelde lesduur was bij de eerste en de tweede meting. Verder is weergegeven hoeveel tijd (in percentages) de leerkrachten gemiddeld besteedden aan management- en instructietaken, aan de verschillende fasen in de les en aan de verschillende doelgroepen. Het percentage taakgerichte leertijd van de leerling is ook in onderstaande tabel af te lezen.

<b>Tabel 8.11 Kwantiteit van de instructie op school D</b>			
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)	Oktober 2003 Gem (sd)
Gemiddelde lesduur in minuten		38 (13)	58 (11) **
<b>Management- en instructietijd (in %)</b>	0-100		
Instructietijd		84 (8)	87 (9)
Managentijd		16 (8)	13 (9)
<b>Fasen in de les (in %)</b>	0-100		
Vorbereidingsfase		10 (8)	10 (6)
Presentatie van de leerstof en begeleidde inoefening		47 (21)	44 (16)
Verwerkingsfase		40 (21)	43 (13)
Slotfase		3 (4)	3 (4)
<b>Doelgroep (in %)</b>	0-100		
Instructiegroep als geheel		90 (13)	82 (15)
Subgroepje binnen de instructiegroep		8 (11)	10 (13)
Individuele leerling binnen de instructiegroep		2 (4)	7 (6) *
Andere leerlinge(en) buiten de instructiegroep		0 (0)	0 (0)
Geen contact		0 (0)	1 (2)
<b>Leerlinggedrag (in %)</b>	0-100		
Taakgericht		87 (10)	93 (1)
Procedurele activiteiten		2 (2)	2 (1)
Wachten		1 (2)	0 (0)
Niet taakgericht		10 (7)	5 (4)

\* is significant op .05

\*\* is significant op .01

In bovenstaande tabel valt op dat de instructie- en leertijd efficiënt benut worden op school D. De instructietijd en de taakgerichte leertijd zijn namelijk erg hoog. Wat daarnaast opvalt is dat de leerkrachten in de lessen vooral gericht zijn op de instructiegroep als geheel. Bij de eerste meting werd 90% van de tijd besteed aan de gehele instructiegroep, bij de tweede meting was dat 82%. Er is dus sprake van erg klassikale lessen op school D. Het percentage dat besteed wordt aan subgroepjes is laag. Bij beide metingen besteedden slechts twee leerkrachten een noemenswaardig percentage van de tijd aan subgroepjes. De leerkrachten besteedden bij de tweede meting wel relatief meer tijd aan individuele leerlingen.

### 8.7.3 Remediërende activiteiten

Volgens de inspectie was de mate waarin de leerkrachten in 1999 signaleerden en diagnosticeerden over het algemeen voldoende. In de meeste gevallen

leidde het signaleren en diagnosticeren er ook toe dat er gericht hulp werd aangeboden aan leerlingen. De inspectie constateerde wel dat een toets voor begrijpend lezen en sociaal emotionele ontwikkeling ontbrak, waardoor de vorderingen van leerlingen op deze gebieden niet in de gaten gehouden konden worden. Het opstellen van groeps- en handelingsplannen was, zoals eerder vermeld nog niet altijd in orde.

Door middel van een vragenlijst, die in maart en oktober 2003 bij de leerkrachten is afgenomen, zijn wij nagegaan of het signaleren, diagnosticeren en het opstellen van handelingsplannen nog altijd in voldoende mate gebeurt. In onderstaande tabel staan de scores voor signaleren vermeld. De andere bovengenoemde aspecten zijn in een aparte tabel weergegeven.

<b>Tabel 8.12      Signaleren van problemen op school D</b>			
	Bereik	Maart 2003	Oktober 2003
<b>Signaleren van problemen groep 1-2</b>			
Taal voor kleuters, groep 1	0-6	2.00	4.00
Taal voor kleuters, groep 2	0-6	3.00	2.00
Voorbereidend technisch lezen, groep 2	0-6	5.00	2.00
Sociaal emotionele ontwikkeling, groep 1	0-6	2.00	4.00
Sociaal emotionele ontwikkeling, groep 2	0-6	0	0
Woordenschat, groep 1	0-6	0	0
Woordenschat, groep 2	0-6	3.00	3.00
Begrijpend luisteren, groep 2	0-6	3.00	0
<b>Signaleren van problemen groep 3</b>			
Technisch lezen	0-20	18.00	11.00
Begrijpend lezen	0-2	2.00	2.00
Woordenschat	0-4	4.00	4.00
<b>Signaleren van problemen groep 4-8</b>			
Technisch lezen	0-12	8.60 (3.44)	4.75 (2.50)
Begrijpend lezen	0-6	3.20 (1.10)	2.00 (1.63)
Woordenschat	0-6	2.60 (1.95)	3.50 (2.52)

**Groep 1 en 2** De voorbereidend technisch lezen toetsen zijn: toets voor fonemische vaardigheden; instrument voor spraak/ taalontwikkeling; instrument voor kennis van namen en klanken van letters **Groep 3** Toetsen voor technisch lezen: een test over fonemische vaardigheden (eind groep 2 of begin groep 3); een grafemetoets (rond de herfstvakantie én rond de krokusvakantie); een fonemendictee (rond de herfstvakantie); een woordenleestoets (rond de herfstvakantie); een tekstleestoets (rond de herfstvakantie én de krokusvakantie); een Drie Minuten Toets (DMT) (rond de krokusvakantie én eind groep 3) en een Avi-toets (eind groep 3). **Groep 4 tot en met 8** Toetsen voor technisch lezen: een Drie Minuten Toets (op drie momenten in het jaar); een Avi-toets (op drie momenten in het jaar)

Bij het bepalen van bovenstaande scores op de verschillende toetsen is bekeken:

- Hoe vaak een bepaalde toets per jaar wordt afgenomen en;
- Of de toets bij alle of alleen bij de zwakke leerlingen wordt afgenomen.

Als een toets bij *alle* leerlingen wordt afgenomen, wordt het aantal keer dat de toets afgenomen is in een jaar vermenigvuldigd met 2. Wanneer de toets alleen

bij de *zwakke* leerlingen wordt afgenomen, wordt het aantal keer dat de toets afgenomen wordt vermenigvuldigd met 1. Bijvoorbeeld: de toets Taal voor Kleuters wordt twee maal per jaar afgenomen bij alle kleuters; de score op deze toets is dan  $2 \times 2 = 4$ .

De scores in bovenstaande tabel zijn redelijk te noemen. Van het ontbreken van een toets voor begrijpend lezen was in maart 2003 geen sprake meer. Vanaf groep 3 werd deze toets afgenomen. Bij sommige leerkrachten één keer in het jaar en bij andere twee keer. De sociaal emotionele ontwikkeling van de leerlingen wordt in groep 1 systematisch geobserveerd. Het toetsprogramma voor groep 1 ziet er goed uit. Eventueel zou het uitgebreid kunnen worden met een woordenschattoets. Het toetsprogramma voor groep 2 ziet er ook goed uit. Voor de andere groepen ziet het toetsprogramma er over het algemeen goed uit. Bij de groepen 4 tot en met 8 is de score op de toetsen voor voortgezet technisch lezen en begrijpend lezen wat afgenomen bij de tweede meting. In beide gevallen is dit te wijten aan één leerkracht die geen toetsen voor voortgezet technisch en begrijpend lezen zegt af te nemen. Dit is wel ernstig, omdat op deze manier onvoldoende zicht is op de resultaten van de leerlingen bij voortgezet technisch en begrijpend lezen. Hierdoor is niet duidelijk of de leerlingen achterlopen op hun leeftijdsgenoten elders in het land, waardoor dus ook geen noodzakelijke maatregelen getroffen worden.

De scores op de aspecten diagnosticeren (reflectie op het gegeven onderwijs) en het opstellen van plannen zijn in onderstaande tabel weergegeven. Evenals de scores op de aspecten doelen stellen en afstemmen van toetsen, aanbod en groeps-/leerlingbesprekingen.

<b>Tabel 8.13 Planmatig werken op school D</b>					
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)		Oktober 2003 Gem (sd)	
		Vtl	Bl	Vtl	bl
Doelen stellen (6)	0-1	.64 (.17)	.53 (.40)	.62 (.19)	.44 (.35)
Reflectie op het gegeven onderwijs (8)	0-1	.58 (.32)	.65 (.39)	.70 (.27)	.66 (.45)
Afstemmen toetsen, aanbod en groeps-/ leerling-besprekingen (5)	0-1	.63 (.35)	.55 (.32)	.61 (.34)	.50 (.58)
Werken met een groepsplan (9)	0-1	.66 (.38)	.33 (.41)	.72 (.36)	.44 (.52)
Werken met een handelingsplan (9)	0-1	.48 (.44)	.52 (.48)	.48 (.45)	.25 (.50)

Op basis van bovenstaande tabel kunnen wij waar het de diagnose van de leerkrachten betreft (reflectie op het gegeven onderwijs) bij beide metingen hetzelfde constateren als de inspectie. De leerkrachten reflecteren in redelijke

tot vrij grote mate op het gegeven onderwijs. Bij de tweede meting is de score nog hoger. De spreiding bij beide metingen is echter heel groot; de mate waarin de leerkrachten diagnosticeren lijkt behoorlijk te verschillen.

Waar het om het opstellen van plannen gaat voor leerlingen die extra onderwijsbehoeften hebben, komen wij op basis van bovenstaande scores niet tot een zelfde oordeel als de inspectie in 1999. De mate waarin de leerkrachten in maart 2003 werkten met groepsplannen voor technisch lezen is namelijk vrij groot. De mate waarin de leerkrachten gebruik maakten van groepsplannen voor begrijpend lezen is echter gering. Op dit punt lijkt de kritiek van de inspectie nog steeds terecht. Bij zowel technisch als begrijpend lezen wordt ook in vrij geringe mate gewerkt met handelingsplannen.

De mate waarin de leerkrachten op school D doelen stellen voor (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen en de mate waarin zij toetsen, aanbod en groeps-/ leerlingbesprekingen op elkaar afstemmen bij (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen is vrij groot bij beide metingen. De scores op beide aspecten voor begrijpend lezen zijn iets lager, maar mogen desalniettemin redelijk genoemd worden.

#### *Samenvatting*

*Wat het leerkrachtgedrag betreft stellen we het volgende vast. Het leerkrachtgedrag op school D is goed. Op sommige punten stijgt het ver boven het landelijk gemiddelde uit.*

*Leerkrachten bevorderen het zelfvertrouwen en competentiegevoelens van de leerlingen en stimuleren de zelfstandigheid bij de leerlingen.*

*De organisatie van het leerproces is zeer doelmatig, de lessen zijn goed opgebouwd en voorbereid en de taakgerichtheid van de leerlingen is erg hoog. De lessen op school D zijn echter wel erg klassikaal en de instructie is te weinig afgestemd op relevante verschillen tussen leerlingen. Bovendien is de interactie tussen de leerkracht en de leerlingen tijdens de lessen gering.*

*Op school D wordt in redelijke mate planmatig gewerkt door de leerkrachten. Er wordt in behoorlijke mate getoetst. De leerkrachten reflecteren in redelijke tot vrij grote mate op het gegeven onderwijs en maken in vrij grote mate gebruik van groepsplannen bij technisch lezen. Het werken met groepsplannen bij begrijpend lezen en het werken met handelingsplannen verdient nog extra aandacht.*

*De mate waarin doelen gesteld worden op de school en de toetsen, aanbod en groeps-/leerlingbesprekingen op elkaar afgestemd zijn is eveneens voldoende.*

## 8.8 Leerlingresultaten

Bij de start van de evaluatie van het project hebben wij bij school D, evenals bij de andere deelnemende scholen, leerlingenresultaten over de afgelopen vijf schooljaren (1998-1999 tot en met 2002-2003) opgevraagd.

Door ziekte van de intern begeleiders, problemen met de computers en niet ingevoerde toetsen bleek het na herhaaldelijke verzoeken niet mogelijk de toetsresultaten op te sturen.

In overleg met de directeur hebben wij op zeker moment besloten de resultaten op de CITO-eindtoets van de schooljaren 1998-1999 tot en met 2002-2003 op te vragen bij het CITO. De resultaten hadden wij toen binnen korte tijd in ons bezit.

De resultaten op de CITO-eindtoets zijn de enige toetsgegevens die wij hebben van deze school. In onderstaande zullen de resultaten besproken worden.

### *Leerlingresultaten groep 8*

In onderstaande tabel zijn de gemiddelde standaardscores van school D op de eindtoets weergegeven. De gemiddelde standaardscores zijn berekend op basis van de individuele leerlinggegevens. De gemiddelde standaardscores zijn niet gecorrigeerd voor leerlingen die na het basisonderwijs naar het voortgezet speciaal onderwijs zijn gegaan en voor leerlingen die korter dan zes jaar aaneengesloten op de school hebben gezeten.

In de tabel worden de gemiddelde standaardscores vergeleken met de landelijk gemiddelde standaardscores en met de gemiddelde standaardscores van groep 7 scholen in de vier grote steden.



<b>Tabel 8.14      Vergelijking van de gemiddelde standaardscores op de eindtoets basisonderwijs van het CITO</b>					
	'98-'99	'99-'00	'00-'01	'01-'02	'02-'03
Landelijk gemiddelde		534.5	535.1	535.0	535.0
Landelijk gemiddelde groep 7 scholen in de G4		526.0	527.8	528.1	527.9
Gemiddelde	527.61	521.22	529.30	528.54	527.95
Sd	8.50	10.87	10.88	8.17	11.53
N	31	37	27	24	20

Met uitzondering van de gemiddelde standaardscore in het schooljaar 1999-2000 liggen alle gemiddelde standaardscores van school D boven de gemiddelde standaardscores van de groep 7 scholen in de vier grote steden. De gemiddelde standaardscore in 1999-2000 lag ver onder het gemiddelde.

## 8.9 Conclusies

Op school D is voldoende veranderingscapaciteit in de school aanwezig, evenals een voldoende professionele cultuur en motivatie om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Die verbeteringen hebben in de periode 1999-2004 op een aantal punten ook daadwerkelijk plaatsgevonden:

1. De doorgaande lijn in het leerstofaanbod is zichtbaar verbeterd, doordat de school in de kleutergroepen is gaan werken met Piramide;
2. Het didactisch handelen is duidelijk verbeterd op het punt van het bevorderen van de zelfstandigheid van de leerlingen. De klasseninrichting nodigt daar meer toe uit dan landelijk gemiddeld het geval is;
3. De schoolcondities zijn zichtbaar verbeterd, er is meer sprake van een gemeenschappelijke visie, de onderlinge samenwerking is verbeterd en er is structureel onderling overleg.

De vraag rest of daarmee alle mogelijke oorzaken voor het achterblijven van de leerlingprestaties ook verdwenen zijn. We beantwoorden deze vraag, door de mogelijke hoofdoorzaken voor onderprestatie opnieuw langs te lopen:

1. Is het leerstofaanbod ontoereikend?  
Zoals hierboven beschreven is het leerstofaanbod op school D zichtbaar verbeterd. De school moet er echter wel zorg voor dragen dat de methodes ook ieder jaar uitgemaakt worden. De tijd die in groep 3 beschikbaar is voor lezen is beperkt. Dit roept bij ons de vraag op of

hierdoor niet het gevaar ontstaat dat de methode niet wordt uitgemaakt. Het feit dat er nauwelijks gebruik wordt gemaakt van jaar- en weekplanning vergroot dit gevaar.

2. Hebben niet alle leerlingen alle leerstof aangeboden gekregen?  
Deze oorzaak blijft naar onze mening staan.  
Het leerkrachtgedrag op school D is goed, op verschillende punten zelfs ver boven het gemiddelde uitstijgend. Toch is de instructie van de leerkrachten onvoldoende afgestemd op relevante verschillen tussen leerlingen.
3. Is er nog sprake van onvoldoende zicht op de leerlingprestaties?  
De school heeft zich op dit punt enigszins verbeterd. Op dit moment hebben de leerkrachten namelijk wel zicht op het niveau van hun leerlingen bij begrijpend lezen, omdat er een genormeerde toets voor begrijpend lezen op het rooster staat. De invoer van toetsen in een centrale administratie is door ziekte van intern begeleiders echter nog steeds niet optimaal. Dit belemmert het opbouwen van een beeld van de leerlingvorderingen op het niveau van de schoolorganisatie. Op dit punt is versterking gewenst. Het overzicht zou de bron kunnen vormen om bijvoorbeeld de doorgaande lijn te versterken etc. Net als op groepsniveau kunnen deze gegevens immers gebruikt worden om als schoolbeleid te maken en de professionele cultuur te verbeteren. De indruk bestaat dat het planmatig werken met de evaluatieve cyclus nog teveel een individuele leerkrachtaangelegenheid is.
4. Functioneert de school als organisatie niet?  
Op dit punt heeft de school zoals hierboven beschreven aanzienlijk verbeterd. Van deze hoofdoorzaak lijkt op deze school geen sprake meer.

## **Hoofdstuk 9**

### **CASEBESCHRIJVING SCHOOL E**

#### **9.1 Typering**

School E is een protestants christelijke basisschool in een grote stad in de randstad. De school valt samen met 36 andere basisscholen onder een schoolbestuur voor protestants christelijk en oecumenisch onderwijs.

De school is een overwegend witte onderwijskansenschool. Op 1 oktober 2003 telde de school 415 leerlingen. Tien procent van hen had een gewicht van 1.25 en zestien procent had een gewicht van 1.90. Omdat de leerlingenaantallen de laatste jaren sterk gegroeid zijn, werkt de school met een dislocatie en een dependance.

De school telt 17 groepen, dit zijn 5 kleutergroepen en 12 groepen 3 tot en met 8. Iedere jaargroep is verdeeld over twee parallelgroepen.

In het team zijn gedurende het project wel wat wisselingen geweest maar deze hebben geen effect gehad op het project. Het feit dat er geen intern begeleider was in het schooljaar 2002-2003 heeft wel effect gehad op het project en op het reilen en zeilen in de school. De intern begeleider was lange tijd een sleutelpersoon in de school. Door het vertrek van deze persoon werden taken omtrent de leerlingenzorg niet of in onvoldoende mate uitgevoerd. Vanaf schooljaar 2003-2004 heeft een nieuwe intern begeleider samen met een leerkracht, die de interne begeleiding van de bovenbouw op zich neemt, de taken overgenomen. Samen met de begeleiders zijn zij bezig om de leerlingenzorg systematisch aan te pakken.

#### **9.2 Situatie voor aanvang van het SOP-project**

Het SOP-project is in januari 2002 op de school van start gegaan. In februari 2003 zijn wij gestart met de evaluatie van het project op de school, derhalve hadden wij geen zicht op de situatie van de school aan de start van het project. De onderstaande startsituatie van de school is daarom beschreven op basis van een gesprek met de schoolbegeleider en op basis van het IST-rapport van oktober 1999 van de Inspectie van het Onderwijs. Daarbij worden de standaarden gebruikt die de Inspectie hanteerde.

### *Leerstofaanbod*

Het leerstofaanbod voor Nederlandse taal was niet dekkend voor de kerndoelen door het gebruik van de methode Taal Totaal. Door het gebruik van deze methode toonde de school ook niet aan dat zij het aanbod tot en met het niveau van groep 8 verzorgde. Het leerstofaanbod voor rekenen en wiskunde was wel dekkend voor de kerndoelen en werd wel aangeboden tot en met het niveau van groep 8.

Voor het leerstofaanbod in het algemeen gold dat er geen sprake was van een doorgaande lijn, wat voornamelijk te wijten was aan het ontbreken van een beredeneerd leerstofaanbod in de groepen 1 en 2. Het leerstofaanbod was daarnaast in onvoldoende mate afgestemd op de onderwijsbehoefte van de leerlingenpopulatie en kwam onvoldoende tegemoet aan relevante verschillen tussen leerlingen. Ten slotte werd het intercultureel leren niet bevorderd door het leerstofaanbod en kwam het leerstofaanbod niet overeen met hedendaagse vakinhoudelijke en vakdidactische opvattingen.

### *Leertijd*

Over de geplande leertijd oordeelde de inspectie overwegend positief. De school had voldoende leertijd gepland en deze leertijd was ook afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingenpopulatie. De leerkrachten realiseerden in voldoende mate de geplande leertijd, maar de school nam te weinig maatregelen om onnodig verlies van onderwijstijd, door het te laat komen van leerlingen, tegen te gaan. Ook werd er te weinig gevarieerd in de hoeveelheid leertijd voor leerlingen, afhankelijk van hun onderwijsbehoeften.

### *Pedagogisch klimaat*

Op school E oordeelde de inspectie positief over de mate waarin de leerkrachten zorgden voor een veilig en structurerend pedagogisch klimaat. De mate waarin de leerkrachten echter zorgden voor een uitdagende omgeving en de ontwikkeling van zelfstandigheid en het nemen van eigen verantwoordelijkheid bij de leerlingen stimuleerden was onvoldoende.

### *Didactisch handelen*

Het didactisch handelen van de leerkrachten op school E is in 1999 over het geheel genomen als zwak beoordeeld. Volgens de inspectie waren de instructie en verwerking onvoldoende helder en gestructureerd, werden de leerlingen onvoldoende actief betrokken bij het leerproces en stemden de leerkrachten hun handelen onvoldoende af op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Het

onderwijs in leerstrategieën werd overwegend zwak beoordeeld, evenals de mate waarin de leerkrachten samenwerking tussen leerlingen bevorderden. De klassenorganisatie was over het algemeen wel doelmatig.

#### *Leerlingenzorg*

De leerlingenzorg werd in 1999, omdat deze op dat moment nog volop in ontwikkeling was, meer zwak dan sterk beoordeeld. De fasen van signalering, diagnosticering, remediëring en evaluatie waren op dat moment nog van onvoldoende kwaliteit. Voor Nederlandse taal en rekenen en wiskunde vond systematische signalering door middel van methodeonafhankelijke toetsen plaats. Op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling was dat nog niet het geval. Volgens de inspectie ontbrak het op het niveau van het systeem van leerlingenzorg en op het niveau van de groep, tijdens het dagelijkse werk, nog aan voldoende planmatigheid, doelgerichtheid en regelmatige reflectie.

#### *Opbrengsten*

De opbrengsten aan het eind van de schoolperiode lagen onder het niveau dat op grond van de samenstelling van de leerlingenpopulatie verwacht mag worden. De school scoorde twee van de drie keer onder het landelijk gemiddelde. Er was wel sprake van een stijgende lijn, omdat de scores van het laatste jaar voor het inspectiebezoek boven het landelijke gemiddelde lagen. Over de prestaties gedurende de schoolperiode heeft de inspectie geen uitspraken gedaan omdat zij over te weinig vergelijkbare gegevens beschikte. Op grond van gegevens waarover zij wel beschikte deed de inspectie de uitspraak dat deze gegevens een indicatie vormden voor de eindopbrengst.

#### *Schoolcondities*

In 1999 werden de belangrijkste schoolcondities voor kwaliteitsverbetering: kwaliteitszorg, professionalisering en interne communicatie nog onvoldoende geacht.

Wat kwaliteitszorg betreft was er op de school geen sprake van een cultuur van systematische evaluatie van alle aspecten van het onderwijs. De school had in haar schoolplan geen streefdoelen geformuleerd voor het onderwijsleerproces en de opbrengsten daarvan. De school had op basis van een integrale kwaliteitsbepaling een onvoldoende verbetertraject voor de langere termijn gepland en de school had geen concrete maatregelen getroffen om haar sterke punten te behouden en verbeteringen te realiseren.

Wat professionalisering betreft, gaven de leerkrachten in gesprekken aan dat er weinig gesproken werd over een visie op onderwijs, de onderwijsdoelen en het

pedagogisch/ didactisch handelen. Op de school werd nauwelijks gehandeld vanuit een gemeenschappelijke visie over ontwikkeling en onderwijs.

Verder stelde de inspectie vast dat de leerkrachten elkaar onvoldoende als professional kenden. De leerkrachten van de onder- en bovenbouw kenden elkaars werkwijze onvoldoende en de leerkrachten hadden voornamelijk contact met de collega van de parallelklas. In het team was echter wel sprake van een voldoende mate van collegialiteit.

De meeste leerkrachten waren tevreden over de ondersteuning van de directie, maar over de waardering van hun werk in de groepen door de directie waren zij minder positief. Ook de opvang en coaching van beginnende leerkrachten liet te wensen over.

De inspectie achtte de interne communicatie nog niet van voldoende kwaliteit, omdat het pedagogisch en didactisch handelen nog niet voldoende werd besproken in de bouw- en teamvergaderingen en omdat de afstemming tussen de bouwen nog niet optimaal was.

De contacten met externen en ouders waren voldoende. In de schoolgids ontbrak nog een klein aantal onderdelen.

Tot slot moet opgemerkt worden dat de school ten tijde van het inspectiebezoek bezig was met een herstart, nadat eerst besloten was de school op te heffen. De school had in de jaren voor het inspectiebezoek een flinke groei doorgemaakt. De groepsgrootte lag daardoor ten tijde van het inspectiebezoek vaak boven het landelijk gemiddelde van 25 leerlingen. De werkdruk werd als hoog ervaren door de teamleden en door een vrij hoog ziekteverzuim stonden vaak leerkrachten met speciale taken en directieleden voor de klas. Daarnaast was de samenstelling van het team erg aan verandering onderhevig; door de groei kwamen er nieuwe leerkrachten bij, door de werkdruk verdween er ook weer een aantal. Het aantal leerkrachten dat langer dan vijf jaar op de school werkte was daardoor klein.

De relatie met het bevoegd gezag werd door de inspectie op niet alle terreinen als duidelijk en ondersteunend ervaren. Op onderwijskundig gebied was de ondersteuning naar tevredenheid. Op het gebied van huisvesting en materiële middelen was er respectievelijk onduidelijkheid over wat er ging gebeuren en over de hoogte van de verschillende budgetten.

### *Conclusie*

Aan de hand van de bovengenoemd informatie uit het IST-rapport van 1999 leiden wij af dat er op school E van alle genoemde hoofdoorzaken voor het achterblijven van leerlingresultaten sprake was. Het betreft de oorzaken:

1. Het leerstofaanbod zoals dat in de methoden is vastgelegd is onvoldoende om er de kerndoelen mee te kunnen bereiken:  
In 1999 constateerde de inspectie dat het leerstofaanbod voor Nederlandse taal niet voldeed aan de kerndoelen en niet aangeboden werd tot en met het niveau van groep 8. Voor het leerstofaanbod in het algemeen gold dat er geen sprake was van een doorgaande lijn; het aanbod in de groepen 1 en 2 sloot niet aan bij het meer methodische aanbod vanaf groep 3.  
Verder was het leerstofaanbod onvoldoende afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingenpopulatie en kwam onvoldoende tegemoet aan relevante verschillen tussen leerlingen. Ten slotte kwam het leerstofaanbod niet overeen met hedendaagse vakinhoudelijke en vakdidactische opvattingen.  
Door dit ontoereikende leerstofaanbod hebben leerlingen mogelijk niet de kans gekregen te leren wat ze nodig hadden;
2. Veel leerlingen hebben niet alle leerstof aangeboden gekregen:  
Aan deze hoofdoorzaak liggen twee achterliggende oorzaken ten grondslag. De eerste achterliggende oorzaak gaat uit van zwak didactisch handelen van de leerkrachten, de tweede van een verkeerde leerlingenzorg. Op school E lijken beide achterliggende oorzaken een rol te spelen.  
In het inspectierapport van 1999 van school E wordt het didactisch handelen van de leerkrachten over het geheel genomen als zwak beoordeeld. De instructie en verwerking waren onvoldoende helder en gestructureerd. De leerlingen werden onvoldoende actief betrokken bij het leerproces en leerkrachten stemden hun handelen te weinig af op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Zij waren onvoldoende bezig met het bevorderen van leren samenwerken en zij gaven te weinig expliciet onderwijs in leerstrategieën.  
Op school E was eveneens sprake van verkeerde leerlingenzorg. Op het niveau van het systeem van de leerlingenzorg en op het niveau van de groep, tijdens het dagelijkse werk, ontbrak het aan voldoende planmatigheid, doelgerichtheid en regelmatige reflectie;
3. De onderwijsgeveenden hebben onvoldoende zicht op het niveau van hun leerlingen, waardoor noodzakelijke maatregelen niet getroffen worden:  
Uit het inspectierapport blijkt dat de leerlingenzorg, zowel op het niveau van de groep als op het niveau van het systeem, te weinig planmatig en doelgericht was. Bovendien ontbrak het aan regelmatige reflectie. Hierdoor bestaat de kans dat leerkrachten onvoldoende zicht hadden op

de prestaties van hun leerlingen, waardoor noodzakelijke maatregelen mogelijk niet getroffen werden.

4. De school heeft langdurig een disfunctionerende schoolorganisatie:

Als de schoolorganisatie niet goed functioneert wordt de kans op mogelijkheden om zwakke punten aan te pakken klein. Op school E stond het functioneren van de schoolorganisatie op twee punten onder de druk. In de eerste plaats had dat te maken met de schoolcondities. Uit het inspectierapport van 1999 blijkt dat de kwaliteitszorg, het professionaliseringsbeleid en de interne communicatie van onvoldoende kwaliteit waren.

In de tweede plaats had dat te maken met de geringe teamstabiliteit. Door de groei van de school kwamen er nieuwe leerkrachten bij, door de werkdruk (i.v.m. grote groepen en veel ziekteverzuim) verdween er ook weer een aantal. Het aantal leerkrachten dat langer dan vijf jaar op de school werkte was daardoor klein.

In het navolgende gaan we na of de situatie zoals de inspectie die in 1999 aantrof nog steeds van toepassing is, danwel of er verbeteringen zijn opgetreden. Daaraan voorafgaand beschrijven we de oriëntatie en besluitvorming en de vormgeving van het schoolontwikkelingsplan.

### **9.3 Oriëntatie en besluitvorming**

De redenen voor de school om mee te doen waren tweërlei. Enerzijds de hierboven beschreven, teleurstellende beoordeling van de inspectie. Anderzijds de mogelijkheid voor extra ondersteuning die de school in financieel opzicht kreeg door het onderwijskansenproject.

De school is in contact gekomen met het SOP-project doordat de school al eerder begeleid was door een van de begeleiders van het SOP-project. Deze begeleider heeft in een gesprek met de directie uitleg gegeven over het project. De ideeën uit het SOP-project pasten goed bij wat de school zelf voor ogen had.

De kick-off bijeenkomst die de begeleiders na dit inleidende gesprek hadden gepland moest de beslissing vormen voor het starten het met SOP-project. Als de leerkrachten niet achter het project zouden staan, was niet besloten voor het project. Na de kick-off bijeenkomst was het team echter enthousiast waarna het project van start is gegaan.



#### **9.4 Opstellen schoolontwikkelingsplan**

Voorafgaand aan de start van het project op de school hebben de begeleiders een analyse gemaakt van de school. In de kick-off bijeenkomst is deze analyse voorgelegd aan het team. In deze bijeenkomst zijn vervolgens door het team een aantal knelpunten naar voren gebracht die volgens hen ontbraken in de analyse. Naar aanleiding van de analyse en het bespreken van overige knelpunten is besloten het project uit te voeren zoals in de algemene bouwplannen is beschreven. Er is geen schoolspecifiek verbeteringsplan gemaakt.

Wel zijn er nuanceverschillen aangebracht in de algemene bouwplannen. Zo wordt er op deze school meer dan op andere scholen, nadruk gelegd op directieondersteuning. Door de begeleiders wordt geprobeerd meer aan te sturen op onderwijskundig beleid. Daarnaast worden er op verzoek van het team speciale behoeften besproken, zoals het zelfstandig werken volgens het GIP-model.

#### **9.5 Schoolontwikkeling**

Om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, zoals van school E gevraagd wordt, zullen leerkrachten, team en schoolleiding dienen te beschikken over de vaardigheden en de attitude om die verbetering tot stand te brengen. Er wordt met andere woorden om een behoorlijke mate van schoolontwikkeling gevraagd.

In deze paragraaf wordt de mate van schoolontwikkeling in school E weergegeven op drie aspecten van schoolontwikkeling die we in het onderzoek onderscheiden hebben: systematisch vernieuwen, professionele ontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling.

##### **9.5.1 Systematisch vernieuwen**

Bij systematisch vernieuwen gaat het om de aansturing en bewaking van het project en de uitwerking van het project in plannen. Op school E wordt het SOP-project aangestuurd vanuit de directie. Op deze school is geen sop-coach aangesteld, niemand heeft de training voor sop-coach gevolgd. De extern begeleiders hopen dat de adjunct en de intern begeleiders van de school de

training in het voorjaar van 2004 gaan volgen. Op dit moment vormen de begeleiders en de directieleden de spil van het project.

Om zicht te krijgen op de aspecten van systematisch vernieuwen zijn in maart en oktober 2003 vragenlijsten toegestuurd aan de schoolleider en intern begeleider. In maart is de vragenlijst voor de schoolleider ingevuld door de directeur. De vragenlijst voor de intern begeleider is ingevuld door een leerkracht die op dat moment een aantal taken van de intern begeleider vervulde. Omdat deze persoon geen zicht had op de aspecten van systematisch vernieuwen is de vragenlijst op deze onderdelen ingevuld door de directeur.

In oktober is de vragenlijst voor de schoolleider weer ingevuld door de directeur en de vragenlijst voor de intern begeleider/ sop-coach door de intern begeleider van de school. Deze heeft de delen met betrekking tot het systematisch vernieuwen niet ingevuld, omdat zij daar geen zicht op had. In onderstaande tabel worden de scores op de verschillende aspecten voor zover mogelijk in beide metingen vergeleken.

<b>Tabel 9.1 Mate waarin het SOP-project systematisch wordt ingevoerd op school E</b>			
	Bereik	Maart 2003	Oktober 2003
Uitwerking SOP (9)	0-1	1.00	-
Sturing door de schoolleider (4)	0-4	.00	.00
Bewaking door de schoolleider (24)		.61	.73
Team (6)		.73	.87
Individu (6)	0-1	.53	.67
externe contacten (3)		.67	.33
aansturing, bewaking, evalueren (9)		.56	.82
Mate waarin de taken bij het project de sop-coach duidelijk zijn (5)	0-1	.00	-
Bewaking door de sop-coach (17)			
inhoud (8)	0-1	.00	-
aansturing, bewaking, evalueren (8)			

In de tabel staan steeds de namen van de gebruikte meetinstrumenten, met daarachter het aantal uitspraken waaruit het instrument bestaat. In de meeste gevallen zijn de scores op deze instrumenten gestandaardiseerd en wel zodanig, dat de mogelijke scores op de schalen tussen 0 en 1 zijn komen te liggen. Dit vergemakkelijkt de vergelijking tussen de scores op de instrumenten onderling.

Uit de tabel blijkt, dat het project goed is uitgewerkt in een tijdlijn en duidelijk is welke activiteiten, wanneer worden uitgevoerd: de score is optimaal. Sturing door de schoolleider, die belast is met het project, is 0. Voor het project is namelijk geen interne coördinator of sop-coach aangesteld. De scores op de

mate waarin de taken bij het sop-project de sop-coach duidelijk zijn en de bewaking van het sop-project door de sop-coach zijn daarom ook 0. De directeur neemt redelijk vaak tot vaak activiteiten om de implementatie van het project te bewaken. Zijn activiteiten zijn daarbij vooral gericht op het team als geheel.

### 9.5.2 Professionele ontwikkeling

Een tweede element van schoolontwikkeling is professionele ontwikkeling. Om zicht te krijgen op de professionele ontwikkeling van de school en verdere groei daarin, is de leerkrachten van de groepen 1 tot en met 8 in maart en oktober 2003 een vragenlijst voorgelegd. In onderstaande tabel worden de scores op de verschillende aspecten bij beide metingen in beeld gebracht.

<b>Tabel 9.2 Mate van professionele ontwikkeling op school E</b>			
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)	Okt. 2003 Gem (sd)
<b>Individueel ontwikkeling</b>			
Onderwijskundig leiderschap (15)	-4-4	2.34 (1.97)	2.36 (2.03)
Suggesties voor lezen door de schoolleider (6)	0-1	.54 (.11)	.49 (.19)
<b>Teamontwikkeling</b>			
Functioneel werkklimaat (10)	0-1	.64 (.23)	.60 (.16)
Samenwerking in het team (17)	0-1	.67 (.12)	.66 (.08)
<b>Structurele ontwikkeling</b>			
Planmatig handelen in het team bij (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen (13)	0-1	.50 (.46)	.41 (.43)
Planmatig handelen in het team bij begrijpend lezen (13)	0-1	.71 (.29)	.26 (.14) **

\*\* = significant op .01

Bij professionele ontwikkeling is onderscheid gemaakt in de ontwikkeling van individuen, de ontwikkeling van de professionaliteit van het team en ontwikkeling op het niveau van de organisatie (structureel).

De score op onderwijskundig leiderschap heeft betrekking op het leiderschap van de schoolleiding. De mate van onderwijskundig leiderschap is vastgesteld aan de hand van de Onderwijskundig Leiderschapschaal van Van de Grift en Akkermans (1991). De schaal bestaat uit 15 uitspraken, waarmee nagegaan kan worden wat de kwaliteit is van het onderwijskundige leiderschap van de schoolleider en intern begeleider in de ogen van de leerkrachten. De 15 uitspraken staan voor 15 activiteiten die de schoolleider als onderwijskundig leider uit zou moeten voeren. Landelijk voert de schoolleiding gemiddeld 11 van de 15 activiteiten uit de schaal uit (score van 1.42) (Van de Grift &

Houtveen, 1999). De score bij beide metingen op school E ligt boven dit landelijk gemiddelde. Op school E voert de schoolleiding 13 van de activiteiten uit. Het betreft de volgende activiteiten: De leerkrachten kunnen bij de schoolleiding terecht als ze problemen van leerlingen willen bespreken, de schoolleiding doet actief mee aan de keuze van nieuwe onderwijsmethoden en geeft leerkrachten het gevoel dat hun werk belangrijk is. De schoolleiding zorgt ervoor dat teamvergaderingen waardevolle onderwijskundige bijeenkomsten zijn en geeft hoge prioriteit aan onderwijsmethoden, die tot verbetering van de leerresultaten van alle leerlingen kunnen leiden. Verder zorgt de schoolleiding voor een op leren gericht schoolklimaat, toont waardering voor leerkrachten die hun werk goed doen en bespreekt tijdig de problemen die kunnen optreden bij de uitvoering van hun werk op school. Ook informeert de schoolleiding de leerkrachten over nieuwe onderwijsmethoden en instructiematerialen, toont belangstelling voor wat er in de groepen gebeurt, benadrukt het regelmatig peilen van leerprestaties en spoort de leerkrachten aan tot verhogen van de leerprestaties. Tot slot brengt de schoolleiding de leerkrachten in contact met nieuwe ideeën en benaderingen die de leerlingprestaties kunnen verbeteren.

Twee van de activiteiten zijn nog niet aan de orde. De schoolleiding geeft geen advies over de manier waarop de prestaties van zwakke leerlingen kunnen worden verbeterd én de schoolleiding begeleidt en ondersteunt de leerkrachten niet bij het verbeteren van de leerprestaties.

De standaarddeviatie bij de tweede meting is echter erg hoog, 1.97 en 2.03. De verschillen in waardering van het onderwijskundig leiderschap tussen leerkrachten zijn groot. Terwijl de schoolleider volgens een van de leerkrachten optimaal scoort, scoort de schoolleider volgens een andere leerkrachten -.82, wat wil zeggen dat de schoolleiding slechts 5 activiteiten uitvoert.

De score op 'suggesties door de schoolleider bij lezen' is bij beide metingen redelijk. De schoolleider geeft in vrij redelijke tot redelijke mate suggesties bij lezen.

Het functioneel werkklimaat in de school en de mate van samenwerking in het team geeft informatie over de cultuur en sfeer in de school. Op 'functioneel werkklimaat' en 'samenwerking in het team' is bij beide metingen ongeveer gelijk gescoord. De scores op deze aspecten zijn redelijk. Het functioneel werkklimaat in de school wordt gemiddeld als vrij groot gewaardeerd. De samenwerking in het team ook. Dit betekent dat deze aspecten geen groot probleem vormen.

Volgens één van de begeleiders is de overlegstructuur sinds de start van het SOP-project verbeterd. Leerkrachten, met name die uit de kleuterbouw, werken veel bewuster met elkaar aan het verbeteren van hun onderwijs.

Door op schoolniveau doelen te stellen en te werken met de evaluatieve cyclus op het niveau van de organisatie in verband te brengen met de gestelde doelen beschikt een school over een middel om aan structurele ontwikkeling van de school te werken. Dat geldt met name, wanneer de gegevens over de leerlingvorderingen vertaald worden in schoolbeleid. Je hebt dat immers over de school als geheel zicht op de vorderingen van de leerlingen. De score op planmatig handelen in het (sub)team bij (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen was bij de eerste meting vrij redelijk. Bij de tweede meting is deze score lager. De score op de mate van planmatig werken in het (sub)team bij begrijpend lezen was bij de eerste meting erg hoog. Bij de tweede meting is de score aanzienlijk gedaald (verschil is significant op 1%). Terwijl leerkrachten van een aantal groepen bij de eerste meting nog een optimale score hadden, was er bij de tweede meting geen score hoger dan .38.

### **9.5.3 Persoonlijke interpretaties**

De persoonlijke interpretaties van de bij de vernieuwing betrokken personen vormen het derde en laatste element van schoolontwikkeling. Naar verwachting zijn er drie aspecten in de opvattingen en overtuigingen van leerkrachten die van invloed zijn op de implementatie van het SOP-project. Dit betreft (1) de mate waarin zij vertrouwen hebben in de eigen mogelijkheden om bij te dragen aan de leerprestaties van de leerlingen, (2) de mate waarin zij de vernieuwing naar eigen zeggen in de vingers hebben (intensiteit van de betrokkenheid) en (3) de mate waarin de leerkrachten gemotiveerd zijn de vernieuwing in te voeren (mening over het SOP-project). In maart en oktober 2003 is er een vragenlijst afgenomen bij de leerkrachten om zicht te krijgen op hun persoonlijke interpretaties. In onderstaande tabel zijn de gemiddelde scores en standaarddeviaties vermeld op de verschillende elementen. De scores op de schalen 'vertrouwen in eigen kunnen' en 'mening over het SOP-project' zijn gestandaardiseerd en kunnen liggen tussen -1 en 1. Beide schalen betreffen een attitudeschaal, een score tussen -1 en 0 betreft een negatieve attitude, een score tussen 0 en 1 betreft een positieve attitude. De score 0 is neutraal. De scores op de schaal 'intensiteit van de betrokkenheid' liggen tussen -4 en 4.

<b>Tabel 9.3      Persoonlijke interpretaties van de leerkrachten van school E</b>			
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)	Oktober 2003 Gem (sd)
Vertrouwen in eigen kunnen (8)	-1-1	.25 (.23)	.13 (.33)
Intensiteit van de betrokkenheid (12)	-4-4	-2.13 (2.59)	-2.14 (2.03)
Mening over het SOP-project (6)	-1-1	.21 (.25)	.15 (.36)

In bovenstaande tabel is af te lezen dat de leerkrachten van school E over het algemeen wel vertrouwen hebben in de mate waarin zij bij kunnen dragen aan de leerprestaties van de leerlingen. De score is bij de tweede meting weliswaar licht gedaald, maar blijft positief.

Verder is af te lezen dat de leerkrachten van school E over het algemeen een positieve attitude hebben ten aanzien van het SOP-project. Een enkele leerkracht is redelijk negatief over het project (een score van -.40). Twee andere leerkrachten hebben de schaal m.b.t. de mening over het project niet ingevuld, omdat zij naar eigen zeggen te weinig wisten van het project.

De mate waarin de leerkrachten zich betrokken voelen bij het SOP-project is gemeten met de schaal 'intensiteit van de betrokkenheid' (Houtveen en Van de Grift, 1993). De schaal bestaat uit twaalf uitspraken die een opklimming in de intensiteit van de betrokkenheid laten zien bij het werken aan een onderwijsvernieuwing. De opbouw bestaat uit een zestal dimensies die van eenvoudig naar complex gedrag loopt. De eerste dimensie bestaat uit kennismaken van de inhoud van een vernieuwing. De tweede bestaat uit het overzien van de praktische implicaties van de vernieuwing voor het eigen didactisch handelen. De derde dimensie betreft het doorleefd hebben van de implicaties van de vernieuwing. De vierde dimensie bestaat uit het globaal beheersen van de vernieuwing, de vijfde uit het opnemen van de vernieuwing in de dagelijkse routine en bij de zesde dimensie beheerst de leerkracht de vernieuwing. In het kader van het SOP-project geeft de schaal inzicht in hoe ver de leerkracht in zijn eigen perceptie is met de implementatie van het SOP-project. Hoe hoger de score op de schaal des te meer een leerkracht de vernieuwing in zijn eigen ogen in de vingers heeft. De gemiddelde score op school E bij de eerste meting was -2.13. Dit is een erg lage score, na ruim een jaar zegt de gemiddelde score ons dat de leerkrachten van school E nog enkel kennis genomen hebben van de inhoud van de vernieuwing. Bij de tweede meting is de score niet veranderd. Na een half jaar lijkt er dus nog geen verbetering te zijn opgetreden.

In een gesprek gaf een van de begeleiders van school E ook aan dat het project zeer moeizaam verloopt op de school. Het heeft volgens de begeleider veel tijd

gekost voordat het team vertrouwen had in de begeleiders en voordat ze overtuigd waren van het feit dat het project een meerwaarde voor hen kon hebben.

*Samenvattend stellen we vast dat op school E het systematisch en projectmatig verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs in gang gezet is. Het project is uitgelijnd in een planning en de bewaking van het project door de schoolleider is sterk. Jammer is dat de projectorganisatie zich beperkt tot schoolleider, en dat er geen interne coördinator of sop-coach is aangesteld.*

*Het onderwijskundig leiderschap in de school is sterk. De inhoudelijke bemoeienis van de schoolleider is redelijk, maar zou versterkt kunnen worden.*

*De professionele cultuur en de sfeer binnen de school zijn in de loop van het project sterk verbeterd.*

*Het op het niveau van de schoolorganisatie een beeld opbouwen van de leerlingvorderingen en op basis daarvan beleid maken gericht op verbeteren van de resultaten, verdient nog de nodige aandacht.*

*Tenslotte kunnen we vaststellen dat de leerkrachten er redelijk veel vertrouwen in hebben dat zij resultaten bij hun leerlingen kunnen boeken én dat zij over het algemeen gemotiveerd zijn voor het project. De leerkrachten hebben echter over het algemeen nog enkel kennis genomen van het project.*

## **9.6 Maatregelen voor kwaliteitsverbetering op schoolniveau**

Om in de groep voor alle leerlingen effectief onderwijs te geven, moeten er op schoolniveau enkele voorwaarden voor adaptief onderwijs gerealiseerd worden en moet de zorgstructuur van de school in orde zijn. Tot de voorwaarden behoren het inplannen van voldoende leertijd, gebruik van kwalitatief goede methoden, het bestaan van een doorgaande leerlijn, het werken met een jaarplanning en het werken met een weekplanning. De zorgstructuur betreft de coördinatie van de leerlingenzorg.

In deze paragraaf bespreken we de ontwikkeling in de kwaliteit van het onderwijs op schoolniveau op school E. Om een beeld van de ontwikkeling op te bouwen presenteren we de resultaten van de metingen die plaats hebben gevonden in maart en oktober 2003. Deze gegevens vergelijken we vervolgens met de situatie bij aanvang van het project zoals hierboven besproken is en/of met landelijke gegevens. Hierdoor kan in beeld gebracht worden of zich op de school ontwikkelingen hebben voorgedaan in de tussenliggende periode.

Tevens kan, voor zover die gegevens beschikbaar zijn, nagegaan worden of de school in de pas loopt met de gemiddelde basisschool in ons land.

### 9.6.1 Voorwaarden

#### *Leertijd*

De eerste voorwaarde is het inplannen van voldoende leertijd. In de vragenlijst van maart en oktober 2003 is de leerkrachten gevraagd hoeveel tijd voor lezen per week ingepland is voor (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen en begrijpend lezen in hun groep. Daarnaast is gevraagd of, en zo ja, hoeveel tijd voor lezen structureel extra ingepland is per week. In onderstaande tabel is weergegeven hoeveel tijd en extra tijd ingepland is op school E.

<b>Tabel 9.4 Tijd voor lezen op het rooster op school E</b>				
	<b>Aantal minuten per week</b>		<b>Extra tijd voor zwakke II-en</b>	
	Maart 2003	Oktober 2003	Maart 2003	Oktober 2003
Groep 1/2				
Vorbereidend technisch lezen	.	180	50	30
Groep 1/2				
Vorbereidend technisch lezen	.	.	Geen	Geen
Groep 3				
Technisch lezen	.	.	.	.
Groep 4				
Voortgezet technisch lezen	.	80	Geen	Geen
Begrijpend lezen	90	180	45	Geen
Groep 5				
Voortgezet technisch lezen	115	Niet	45	Niet
Begrijpend lezen	120	ontvangen	Geen	ontvangen
Groep 6				
Voortgezet technisch lezen	80	90	30	40
Begrijpend lezen	60	80	30	40
Groep 7				
Voortgezet technisch lezen	.	45	.	45
Begrijpend lezen	.	45	.	Geen
Groep 8				
Voortgezet technisch lezen	40	30	Geen	Geen
Begrijpend lezen	60	60	40	Geen

In 1999 gaf de inspectie aan dat de geplande leertijd op school E voldeed aan de wettelijke eisen en was afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingenpopulatie. Een kritische noot van de inspectie was dat er op de school te weinig gevarieerd werd in de hoeveelheid leertijd voor leerlingen, afhankelijk van hun onderwijsbehoeften.



Op basis van één vragenlijst kunnen we vaststellen dat er voor voorbereidend technisch lezen al vanaf groep 1/ 2 tijd is gepland. In één van de vragenlijsten wordt ook aangegeven dat er extra tijd voor lezen ingepland is voor zwakke leerlingen. Het is positief te noemen dat vóór het formele leesproces van start gaat al ingegrepen wordt bij leerlingen die vermoedelijk problemen gaan ondervinden bij dit leesproces. Jammer genoeg heeft een andere leerkracht van de kleuterbouw aangegeven geen extra tijd in te plannen voor zwakke leerlingen.

Helaas hebben wij geen gegevens ontvangen van de tijd die ingepland is voor lezen in groep 3. Positief is wel dat voortgezet technisch lezen tot en met groep 8 op het programma staat. In de meeste groepen wordt ook extra tijd voor voortgezet technisch lezen ingepland voor zwakke lezers.

De tijd die voor begrijpend lezen ingepland is wisselt erg per groep.

#### *Kwaliteit methoden en doorgaande leerlijn*

De tweede voorwaarde voor adaptief onderwijs is het gebruik van kwalitatief goede methoden en het bestaan van een doorgaande leerlijn. In de vragenlijsten die in maart en oktober 2003 voorgelegd zijn aan de leerkrachten van groep 1 tot en met 8 is gevraagd welke methode(n) zij gebruikten. In onderstaande tabel is per groep weergegeven welke methoden gebruikt worden. In de groepen 1 tot en met 3 gaat het om methoden voor (voorbereidend) technisch lezen, in groep 4 gaat het om methoden voor voortgezet technisch lezen en begrijpend lezen en in de groepen 5 tot en met 8 gaat het om methoden voor begrijpend lezen.

<b>Tabel 9.5      Kwaliteit van de methoden voor lezen school E</b>	
	Methoden voor lezen
Groep 1/2 Vorbereidend technisch lezen	Kaleidoscoop Schatkist lezen
Groep 1/2 Vorbereidend technisch lezen	Idee. Activiteitenmap
Groep 3 Technisch lezen	De leessleutel
Groep 4 Voortgezet technisch lezen Begrijpend lezen	Avi-boekjes / Goed Gelezen Goed Gelezen
Groep 5 Begrijpend lezen	Goed gelezen
Groep 6 Begrijpend lezen	Goed gelezen
Groep 7 Begrijpend lezen	Goed gelezen
Groep 8 Begrijpend lezen	Goed gelezen

Het leerstofaanbod voor Nederlandse taal was in 1999 niet dekkend voor de kerndoelen door het gebruik van de methode Taal Totaal. In bovenstaande tabel zien we dat deze methode niet meer gebruikt wordt op de school. De methode die op dit moment in de groepen 4 tot en met 8 op de school gebruikt wordt lijkt dekkend voor de kerndoelen en wordt aangeboden tot en met het niveau groep 8, hetgeen in 1999 niet het geval was.

Wat echter opvalt is dat het leerstofaanbod in de kleutergroepen verschillend lijkt. In de ene groep 1/2 wordt gewerkt met 'Kaleidoscoop' en 'Schatkist lezen', in de andere groep 1/2 wordt gewerkt met 'Idee. Activiteitenmap.' Om een goede doorgaande lijn te bewerkstelligen is het in de eerste plaats van belang dat het aanbod in de parallelgroepen op elkaar afgestemd is. In 1999 constateerde de inspectie dat er geen sprake was van een doorgaande lijn, omdat een beredeneerd aanbod in de kleutergroepen ontbrak. In het schooljaar 2003-2004 is de doorgaande lijn nog altijd in gevaar omdat het aanbod in de parallelgroepen niet op elkaar is afgestemd.

Het aanwezig zijn van een kwalitatief goede methode in iedere groep is een voorwaarde voor adaptief onderwijs, het is echter geen voldoende voorwaarde. Er moet ook sprake zijn van een doorgaande leerlijn in de school: het aanbod in de verschillende leerjaren moet op elkaar afgestemd zijn, leerkrachten moeten bekend zijn met het aanbod in het voorgaande en het volgende jaar en zij moeten ernaar streven de methode ieder jaar uit te krijgen. Als dit laatste

niet lukt moeten er maatregelen genomen worden. De vragen naar deze doorgaande leerlijn hebben wij voorgelegd aan de directeur. In maart en oktober 2003 is hem een vragenlijst voorgelegd. In onderstaande tabel is weergegeven wat de score was bij beide metingen.

<b>Tabel 9.6 De mate waarin school E beschikt over een doorgaande lijn</b>		
	Bereik	
Doorgaande lijn	0-1	.64

De score op het aspect doorgaande lijn blijft bij beide metingen gelijk. Bij de eerste meting gaf de directeur aan dat er in voldoende mate aansluiting was tussen het aanbod in de verschillende leerjaren, dat er leerstofafspraken waren gemaakt, dat er einddoelen waren vastgelegd per groep, dat leerkrachten bekend waren met het aanbod in de voorgaande en volgende groep, dat leerkrachten eraan werkten de methode ieder jaar uit te krijgen, dat en dat er voor alle leerjaren afspraken waren gemaakt over de te volgen didactiek. Tussendoelen werden echter in geringe mate vastgesteld voor lezen en taal. Bij de tweede meting, in oktober van het schooljaar 2003-2004 gaf de directeur aan dat er sprake was van een soortgelijke situatie. Verschillen met de eerste meting waren dat er bij de tweede meting in redelijke mate tussendoelen werden vastgesteld voor lezen en taal, maar dat de school nog slechts in zeer geringe mate een overzicht hanteerde van de einddoelen per groep voor lezen en taal en dat de leerkrachten ook in geringe mate op de hoogte waren van het aanbod voor Nederlandse taal in het voorgaande en volgende leerjaar. Beide laatste punten vormen een risico voor de doorgaande lijn.

#### *Jaar- en weekplanning*

In de vragenlijsten van maart en oktober 2003 is de leerkrachten van groep 1 tot en met 8 gevraagd naar het werken met een jaarplanning en een weekplanning. Het inplannen van de leerstof in planningen is een middel om wat meer greep te houden op wat de leerlingen in de loop van het jaar aan leerstof aangeboden krijgen. Op de eerste plaats wordt daarmee aan het begin van het schooljaar al zichtbaar hoeveel 'rek' er in een bepaald schooljaar zit. Het aantal weken in het schooljaar verschilt immers, terwijl het aanbod qua omvang gelijk blijft. Als er naast een jaarplanning ook nog weekplanningen gemaakt worden, kan eventuele achterstand op de planning snel geconstateerd worden. Vervolgens kan het proces van keuzes maken om weer 'op schema' te komen, snel van de grond komen. In onderstaande tabel is weergegeven in welke mate de leerkrachten werken met een jaar- en weekplanning.

<b>Tabel 9.7 De mate van werken met een jaar- en weekplanning op school E</b>			
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)	Oktober 2003 Gem (sd)
<b>Werken met een jaarplanning (8)</b>	0-1		
(Voorbereidend en voortgezet technisch lezen		.40 (.33)	.49 (.34)
Begrijpend lezen		.78 (.17)	.71 (.13)
<b>Werken met een weekplanning (6)</b>	0-1		
(Voorbereidend en voortgezet) technisch lezen		.34 (.22)	.33 (.36)
Begrijpend lezen		.59 (.27)	.56 (.46)

Bij de eerste meting werd bij (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen in vrij geringe mate gewerkt met jaar- en weekplanningen. Bij begrijpend lezen werd er in grote mate gewerkt met een jaarplanning en er werd in redelijke mate gewerkt met een weekplanning. Bij de tweede meting is er sprake van een soortgelijke situatie.

De standaarddeviatie is erg groot bij (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen zijn het met name de leerkrachten van de kleutergroepen en de leerkrachten uit de hoogste groepen die aangeven in mindere mate te werken met een jaar- en weekplanning.

Het niet gebruiken of in geringe mate gebruiken van planningen verhoogt het risico op het niet uitkrijgen van de methode. Met het niet uitkrijgen van de methode komt de aansluiting van leerstofaanbod met het volgende jaar in het geding.

### 9.6.2 Zorgstructuur

De leerkracht in de groep kan onmogelijk alle activiteiten in het kader van de zorg voor de leerlingen voor zijn rekening nemen. Het is belangrijk dat op schoolniveau ondersteuning verleend wordt. Die ondersteuning bestaat om te beginnen uit de aanwezigheid van een toetskalender en het zorgdragen voor de invoer van de gegevens. Verder is het vroegtijdig ingrijpen bij problemen veel beter mogelijk wanneer het onderwijsaanbod, de toetsmomenten en het houden van groepsbesprekingen in de tijd goed op elkaar afgestemd zijn. Tevens zal aansturing en bewaking van de toetsafnames en het opstellen van plannen naar aanleiding van resultaten vanuit de schoolleiding georganiseerd moeten worden. Tenslotte zal de coördinator leerlingenzorg indien de leerkrachten daar behoefte aan hebben directe ondersteuning moeten bieden, bijvoorbeeld bij het opstellen van handelingsplannen. Om hier zicht op te krijgen zijn aan de sop-coach/ intern begeleider over elk van deze aspecten in maart en oktober

2003 vragen voorgelegd. In maart is het gedeelte met betrekking tot de leerlingenzorg ingevuld door een leerkracht die een aantal taken van de toen niet aanwezige intern begeleider op zich nam. In oktober is de vragenlijst ingevuld door de nieuwe intern begeleiders.

<b>Tabel 9.8 Coördinatie van de leerlingenzorg op school E</b>			
	Bereik	Maart 2003	Oktober 2003
Planning (6)	0-1	.60	.77
Coördinatie leerlingenzorg op teamniveau (11)	0-1	.65	.89
Coördinatie leerlingenzorg op groeps-/ kindniveau (11)	0-1	.56	.89
Coördinatie werken met het leerlingvolgsysteem (3)	0-1	1.00	1.00
Uitvoerend werk t.a.v. leerlingenzorg door de coördinator (3)	0-1	.60	.53

De leerlingenzorg werd in 1999, omdat deze op dat moment nog volop in ontwikkeling was, meer zwak dan sterk beoordeeld. Volgens de inspectie ontbrak het op het niveau van het systeem van leerlingenzorg aan voldoende planmatigheid, doelgerichtheid en regelmatige reflectie.

Op basis van de bovenstaande gegevens kunnen wij stellen dat in maart 2003, bij de eerste meting, geen sprake meer was van een leerlingenzorg die meer zwak dan sterk was. Hoewel de school op dat moment zonder intern begeleider zat en de taken door verschillende leerkrachten werden overgenomen werd gemiddeld 65 procent van de taken met betrekking tot de leerlingenzorg uitgevoerd. Bij de tweede meting is dit percentage nog hoger. Op dat moment wordt 82 procent van de taken met betrekking tot de leerlingenzorg uitgevoerd.

#### *Samenvatting*

*Wat de beschikbare tijd voor lezen op het rooster betreft stellen we het volgende vast. Het is positief dat gedurende de gehele basisschool het voortgezet technisch lezen op het rooster blijft staan en er bovendien voor de zwakke leerlingen wekelijks uitbreiding van de leertijd plaatsvindt. Jammer is dat preventie van problemen door uitbreiding van de leertijd voor zwakke leerlingen in één van de kleutergroepen geen aandacht krijgt.*

*De methoden voor lezen, die gebruikt worden voldoen. Helaas verschilt het aanbod in de verschillende kleutergroepen. Dit laatste vormt een gevaar voor de doorgaande lijn.*

*De doorgaande lijn staat ook op twee andere punten onder druk. Leerkrachten zijn slechts in geringe mate op de hoogte van het aanbod voor Nederlandse taal in het voorgaande en volgende leerjaar en op schoolniveau is slechts in zeer geringe mate zicht op de einddoelen per groep voor taal en lezen.*

*Het werken met jaar- en weekplanningen voor begrijpend lezen op school E is redelijk. Bij (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen wordt slechts in geringe mate gewerkt met planningen.  
De leerlingenzorg is sterk verbeterd.*

## **9.7 Ontwikkelingen in de kwaliteit van het leerkrachtgedrag**

In deze paragraaf bespreken we de ontwikkeling in de kwaliteit van het leerkrachtgedrag op school E. Om een beeld van de ontwikkeling op te bouwen presenteren we de resultaten van de metingen die plaats hebben gevonden in maart en oktober 2003. Deze gegevens vergelijken we vervolgens met de situatie bij aanvang van het project zoals hierboven besproken is en/of met landelijke gegevens. Hierdoor kan in beeld gebracht worden of zich op de school ontwikkelingen hebben voorgedaan in de tussenliggende periode. Tevens kan, voor zover die gegevens beschikbaar zijn, nagegaan worden of de kwaliteit van het leerkrachtgedrag in de pas loopt met de gemiddelde basisschool in ons land. Achtereenvolgens besteden we aandacht aan de pedagogische activiteiten van de leerkrachten, instructieactiviteiten en remediërende activiteiten.

### **9.7.1 Pedagogische activiteiten**

De pedagogische activiteiten die belangrijk zijn in het kader van adaptief onderwijs zijn het bevorderen van zelfvertrouwen en competentiegevoelens bij de leerlingen, het bevorderen van een zelfstandige leerhouding en het creëren van een exploratieve leeromgeving voor de leerlingen. Dit betekent dat de leerkracht zijn lokaal zodanig inricht dat de leerlingen een deel van de activiteiten zelf kunnen managen.

De mate waarin een leerkracht het zelfvertrouwen en de competentiegevoelens bij leerlingen bevordert is vastgesteld door middel van observaties in maart en oktober 2003. De mate waarin sprake is van een exploratieve leeromgeving is eveneens vastgesteld door middel van deze observaties. De mate waarin leerkrachten de zelfstandige leerhouding van leerlingen bevorderen is nagegaan met behulp van vragenlijsten die in maart en oktober 2003 zijn afgenomen bij de leerkrachten. In onderstaande tabel staan de scores op deze elementen bij beide metingen.

<b>Tabel 9.9      Pedagogische activiteiten van de leerkrachten van school E</b>			
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)	Oktober 2003 Gem (sd)
Bevorderen van zelfvertrouwen	0-1	.89 (.08)	.84 (.15)
Bevorderen van een zelfstandige leerhouding	0-1	.60 (.21)	.61 (.20)
Mate waarin sprake is van een exploratieve leeromgeving	0-1	.78 (.11)	.78 (.10)

In 1999 oordeelde de inspectie positief over de mate waarin de leerkrachten zorgden voor een veilig en structurerend pedagogisch klimaat. De mate waarin de leerkrachten zorgden voor een uitdagende omgeving en de ontwikkeling van zelfstandigheid en het nemen van eigen verantwoordelijkheid bij de leerlingen stimuleerden achtte de inspectie onvoldoende.

Uit bovenstaande tabel is af te lezen dat er nog altijd sprake is van een goed pedagogisch klimaat. Het landelijk gemiddelde voor het bevorderen van zelfvertrouwen en competentiegevoelens bij leerlingen ligt op ongeveer .70 (Reezigt, Houtveen & Van de Grift, 2002). In bovenstaande tabel is af te lezen dat de scores op school E ver boven dit landelijk gemiddelde liggen.

De mate waarin de leerkrachten een uitdagende omgeving creëerden voor hun leerlingen en de zelfstandigheid van leerlingen bevorderden vond de inspectie in 1999 onvoldoende. In 2003 lijkt daar geen sprake meer van. De scores op het bevorderen van een zelfstandige leerhouding en de mate waarin sprake is van een exploratieve leeromgeving, lagen bij de eerste meting namelijk ook boven het landelijk gemiddelde. Bij de tweede meting zijn de scores ongeveer gelijk.

### **9.7.2      Instructieactiviteiten**

In deze paragraaf worden de didactische activiteiten van de leerkracht in kaart gebracht. Deze activiteiten zijn onderverdeeld in een tweetal subcategorieën. Het betreft de kwaliteit en de kwantiteit van de instructie.

#### *Kwaliteit van de instructie*

De kwaliteit van de instructie op school E is in kaart gebracht door middel van observaties en vragenlijsten. In de observaties die in maart en oktober 2003 zijn uitgevoerd is nagegaan in welke mate de leerkrachten werkten met een gemoderniseerde versie van het directe instructiemodel, het Interactieve Gedifferentieerde model voor Directe Instructie (IGDI), hoe zij de lessen

organiseerden en in welke mate zij gebruik maakten van coöperatieve werkvormen.

Met behulp van de vragenlijsten die voorgelegd zijn aan alle leerkrachten is gemeten in welke mate de leerkracht naar eigen zeggen omgaat met verschillen tussen leerlingen in de verschillende fasen van de les.

In onderstaande tabel zijn de scores op deze elementen weergegeven.

<b>Tabel 9.10 Kwaliteit van de instructie op school E</b>					
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)		Oktober 2003 Gem (sd)	
Mate van hanteren van het IGDI-model (30)	0-1	.64 (.13)		.59 (.17)	
- Mate van hanteren van het directe instructie model (9)	0-1	.70 (.16)		.66 (.15)	
- Mate van differentiatie (8)	0-1	.56 (.14)		.52 (.18)	
- Mate van interactie (15)	0-1	.70 (.17)		.63 (.28)	
		Vtl	Bl	Vtl	Bl
Zelfperceptie van de mate van omgaan met verschillen	0-1	.35 (.18)	.57 (.27)	.40 (.27)	.54 (.26)
- Vóór de groepsinstructie (3)	0-1	.49 (.31)	.76 (.29)	.35 (.32)	.78 (.26)
- Tijdens de groepsinstructie (7)	0-1	.49 (.31)	.69 (.22)	.62 (.37)	.66 (.44)
- Na de groepsinstructie (10)	0-1	.22 (.19)	.46 (.33)	.26 (.24)	.42 (.15)
Mate van organisatie van de instructie (5)	0-1	.76 (.13)		.94 (.07) **	
Mate van hanteren van coöperatieve werkvormen (5)	0-1	.16 (.29)		.12 (.34)	

\*\* = significant op .01

Het didactisch handelen van de leerkrachten op school E werd in 1999 over het geheel genomen als zwak beoordeeld. Volgens de inspectie waren de instructie en verwerking onvoldoende helder en gestructureerd, werden de leerlingen onvoldoende actief betrokken bij het leerproces en stemden de leerkrachten hun handelen onvoldoende af op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. De klassenorganisatie was over het algemeen wel doelmatig.

Op basis van de scores in bovenstaande tabel kunnen wij niet meer spreken van overwegend zwak didactisch handelen. De mate waarin het directe instructiemodel op de school gebruikt wordt ligt ver boven het landelijk gemiddelde, dat .46 is. (Reezigt, Houtveen en Van de Grift, 2002). De lessen lijken nu dus wel helder en voldoende gestructureerd. Ook de mate van interactie is hoog, .70 bij de eerste meting en .63 bij de tweede. De mate van differentiatie en de zelfperceptie van het omgaan met verschillen zijn lager. De leerkrachten stemmen hun handelen nog steeds onvoldoende af op de



onderwijsbehoeften van de leerlingen. Dit lijkt met name tijdens de verwerking het geval. De scores voor omgaan met verschillen bij begrijpend lezen tijdens de voorbereidingsfase en de instructie zijn wel hoog.

De klassenorganisatie blijkt nog steeds doelmatig. De score op de organisatie van de instructie lag bij de eerste meting al boven het landelijk gemiddelde, bij de tweede meting is de organisatie van de instructie nog beter beoordeeld.

Het gebruik van coöperatieve werkvormen is bij beide metingen erg laag. Ondanks dat er in het SOP-project veel aandacht besteed wordt aan het gebruik van coöperatieve werkvormen is er bij de tweede meting slechts één leerkracht die gebruik maakt van een coöperatieve werkvorm.

#### *Kwantiteit van de instructie*

De kwantiteit van de instructie is in kaart gebracht door middel van observaties. In onderstaande tabel is in kaart gebracht wat de gemiddelde lesduur was bij de eerste en de tweede meting. Verder is weergegeven hoeveel tijd (in percentages) de leerkrachten gemiddeld besteedden aan management- en instructietaken, aan de verschillende fasen in de les en aan de verschillende doelgroepen. Het percentage taakgerichte leertijd van de leerling is ook in onderstaande tabel af te lezen.

<b>Tabel 9.11 Kwantiteit van de instructie op school E</b>			
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)	Oktober 2003 Gem (sd)
Gemiddelde lesduur in minuten		37 (18)	47 (7)
<b>Management- en instructietijd (in %)</b>	0-100		
Instructietijd		90 (4)	86 (10)
Managentijd		10 (4)	14 (10)
<b>Fasen in de les (in %)</b>	0-100		
Vorbereidingsfase		9 (10)	4 (3)
Presentatie van de leerstof en begeleidde inoefening		52 (30)	43 (22)
Verwerkingsfase		25 (26)	49 (24)
Slotfase		14 (14)	4 (6)
<b>Doelgroep (in %)</b>	0-100		
Instructiegroep als geheel		85 (20)	78 (25)
Subgroepje binnen de instructiegroep		13 (18)	12 (16)
Individuele leerling binnen de instructiegroep		1 (3)	5 (5)
Andere leerlinge(en) buiten de instructiegroep		1 (2)	5 (8)
Geen contact		0 (0)	0 (0)
<b>Leerlinggedrag (in %)</b>	0-100		
Taakgericht		91 (10)	95 (4)
Procedurele activiteiten		1 (2)	1 (3)
Wachten		0 (1)	0 (1)
Niet taakgericht		8 (4)	4 (4) *

\* = significant op 0.5

In bovenstaande tabel valt op dat de instructie- en leertijd efficiënt benut worden op school E. De instructietijd en de taakgerichte leertijd zijn namelijk erg hoog. Wat daarnaast opvalt is dat de leerkrachten in de lessen vooral gericht zijn op de instructiegroep als geheel. Bij de eerste meting werd 85% van de tijd besteed aan de gehele instructiegroep, bij de tweede meting was dat 78%. Er is dus sprake van erg klassikale lessen op school E. Het percentage dat besteed wordt aan subgroepjes is laag. Bij beide metingen zijn er slechts drie leerkrachten die een noemenswaardig percentage van de tijd besteden aan subgroepjes. Bij de eerste meting besteden de leerkrachten van de kleutergroepen en een leerkracht uit de bovenbouw respectievelijk 25, 35 en 42 procent van de tijd aan subgroepjes. Bij de tweede meting besteden de leerkrachten van de groepen 1/2 en een middenbouwleerkracht respectievelijk 40, 30 en 25 procent van de tijd aan subgroepjes.

### **9.7.3 Remediërende activiteiten**

In 1999 waren de fasen van signalering, diagnosticering, remediëring en evaluatie volgens de inspectie over het algemeen van onvoldoende kwaliteit. Voor Nederlandse taal vond systematische signalering door middel van methodeonafhankelijke toetsen plaats. Op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling was dat nog niet het geval. Volgens de inspectie ontbrak het op het niveau van de groep, nog aan voldoende planmatigheid, doelgerichtheid en regelmatige reflectie.

Door middel van een vragenlijst, die in maart en oktober 2003 bij de leerkrachten is afgenomen, zijn wij nagegaan of het signaleren, diagnosticeren en het opstellen van handelingsplannen nog altijd in voldoende mate gebeurt. In onderstaande tabel staan de scores voor signaleren vermeld. De andere bovengenoemde aspecten zijn in een aparte tabel weergegeven.

<b>Tabel 9.12 Signaleren van problemen op school E</b>			
	Bereik	Maart 2003	Oktober 2003
<b>Signaleren van problemen groep 1-2</b>			
Taal voor kleuters, groep 1	0-6	3.00	3.00
Taal voor kleuters, groep 2	0-6	4.00	4.00
Sociaal emotionele ontwikkeling, groep 1	0-6	0	0
Sociaal emotionele ontwikkeling, groep 2	0-6	0	0
Woordenschat, groep 1	0-6	0	0
Woordenschat, groep 2	0-6	0	0
<b>Signaleren van problemen groep 3</b>			
Technisch lezen	0-20	16.00	8.00
Begrijpend lezen	0-2	0	0
Woordenschat	0-4	0	0
<b>Signaleren van problemen groep 4-8</b>			
Technisch lezen	0-12	4.80 (1.30)	5.75 (2.87)
Begrijpend lezen	0-6	3.20 (2.28)	3.00 (2.00)
Woordenschat	0-6	.80 (1.10)	1.00 (1.15)

**Groep 3** Toetsen voor technisch lezen: een test over fonemische vaardigheden (eind groep 2 of begin groep 3); een grafementoets (rond de herfstvakantie én rond de krokusvakantie); een fonemendictee (rond de herfstvakantie); een woordenleestoets (rond de herfstvakantie); een tekstleestoets (rond de herfstvakantie én de krokusvakantie); een Drie Minuten Toets (DMT) (rond de krokusvakantie én eind groep 3) en een Avi-toets (eind groep 3). **Groep 4 tot en met 8** Toetsen voor technisch lezen: een Drie Minuten Toets (op drie momenten in het jaar); een Avi-toets (op drie momenten in het jaar)

Bij het bepalen van bovenstaande scores op de verschillende toetsen is bekeken:

- Hoe vaak een bepaalde toets per jaar wordt afgenomen en;
- Of de toets bij alle of alleen bij de zwakke leerlingen wordt afgenomen.

Als een toets bij *alle* leerlingen wordt afgenomen, wordt het aantal keer dat de toets afgenomen is in een jaar vermenigvuldigd met 2. Wanneer de toets alleen bij de *zwakke* leerlingen wordt afgenomen, wordt het aantal keer dat de toets afgenomen wordt vermenigvuldigd met 1. Bijvoorbeeld: de toets Taal voor Kleuters wordt twee maal per jaar afgenomen bij alle kleuters; de score op deze toets is dan  $2 \times 2 = 4$ .

De scores in bovenstaande tabel zijn redelijk te noemen. In groep 1/2 wordt de toets Taal voor Kleuters twee keer per jaar afgenomen. Er wordt echter geen toets afgenomen voor woordenschat en er is bij het signaleren geen aandacht voor de sociaal emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Over dit laatste punt had de inspectie in 1999 al haar onvrede geuit.

In groep 3 werd bij de eerste meting veel getoetst op het gebied van technisch lezen. Voor begrijpend lezen en woordenschat werden echter geen toetsen afgenomen in deze groep. Bij de tweede meting worden deze toetsen nog

steeds niet afgenomen. Ook is te zien dat er veel minder getoetst wordt voor voortgezet technisch lezen.

In de groepen 4 tot en met 8 worden er zowel toetsen afgenomen voor voortgezet technisch lezen als voor begrijpend lezen en woordenschat. De scores zijn echter niet heel hoog, dit is met name bij de woordenschattoets het geval. Daarnaast valt op dat de standaarddeviaties erg hoog zijn. Tussen de verschillende groepen zijn nogal wat verschillen. In de hoogste groepen wordt geen toets voor begrijpend lezen afgenomen.

De scores op de aspecten diagnosticeren (reflectie op het gegeven onderwijs) en het opstellen van plannen zijn in onderstaande tabel weergegeven. Evenals de scores op de aspecten doelen stellen en afstemmen van toetsen, aanbod en groeps-/leerlingbesprekingen.

<b>Tabel 9.13</b>		<b>Planmatig werken op school E</b>			
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)		Oktober 2003 Gem (sd)	
		vtl	bl	Vtl	Bl
Doelen stellen (6)	0-1	.42 (.42)	.52 (.46)	.64 (.29)	.48 (.40)
Reflectie op het gegeven onderwijs (8)	0-1	.30 (.26)	.64 (.23)	.49 (.29)	.53 (.29)
Afstemmen toetsen, aanbod en groeps-/leerling-besprekingen (5)	0-1	.43 (.33)	.82 (.18)	.55 (.40)	.52 (.37)
Werken met een groepsplan (9)	0-1	.43 (.35)	.80 (.19)	.50 (.37)	.52 (.36)
Werken met een handelingsplan (9)	0-1	.34 (.39)	.75 (.42)	.53 (.42)	.53 (.50)

Op basis van bovenstaande tabel kunnen wij waar het de diagnose van de leerkrachten betreft (reflectie op het gegeven onderwijs) met betrekking tot voortgezet technisch lezen bij de eerste meting constateren dat er niet veel veranderd is sinds 1999. Leerkrachten reflecteren slechts in geringe mate op hun onderwijs en stellen in geringe mate plannen op. Voor begrijpend lezen is er sprake van veel betere scores. Er wordt in vrij grote mate gereflecteerd op het gegeven onderwijs en er wordt in grote mate gewerkt met plannen. Bij de tweede meting is het beeld voor technisch lezen aanzienlijk beter. Er wordt in vrij redelijke mate gereflecteerd en er wordt in redelijke mate gewerkt met plannen. Hoewel de scores beter zijn, is er natuurlijk nog veel verbetering mogelijk op deze aspecten. Voor begrijpend lezen is het beeld bij de tweede meting niet beter. De scores zijn aanzienlijk gedaald er wordt nog slechts in redelijke mate gereflecteerd en gewerkt met plannen. Zowel bij begrijpend

lezen als bij voortgezet technisch lezen is er verbetering noodzakelijk op het gebied van reflecteren en het gebruik maken van plannen.

De mate waarin doelen gesteld worden op school E was voor (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen bij de eerste meting vrij redelijk, voor begrijpend lezen werden er in redelijke mate doelen gesteld. Bij de tweede meting is de score voor doelen stellen voor (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen behoorlijk omhoog gegaan. De mate waarin nu doelen gesteld worden is vrij groot te noemen. De mate waarin doelen gesteld worden voor begrijpend lezen is afgenomen. Aan de hoge standaarddeviatie is te zien dat de mate waarin leerkrachten doelen stellen voor begrijpend lezen erg leerkrachtafhankelijk is.

De mate waarin leerkrachten toetsen, aanbod en groeps- en leerlingbesprekingen op elkaar afstemden voor (voorbereidend of voortgezet) technisch lezen was bij de eerste meting vrij redelijk. De mate waarin ze het afstemden voor begrijpend lezen was zeer groot te noemen. Bij de tweede meting is er geen verschil meer waar te nemen in de mate waarin de leerkrachten zorgden voor afstemming bij (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen en bij begrijpend lezen. De mate van afstemming is bij beide vrij redelijk. Voor technisch lezen is er dus sprake van een lichte groei, voor begrijpend lezen is de score weer aanzienlijk gedaald.

#### *Samenvatting*

*Wat het leerkrachtgedrag betreft stellen we het volgende vast. Het leerkrachtgedrag op school E is goed. Op sommige punten stijgt het ver boven het landelijk gemiddelde uit.*

*Leerkrachten bevorderen het zelfvertrouwen en competentiegevoelens van de leerlingen en stimuleren de zelfstandigheid bij de leerlingen.*

*De organisatie van het leerproces is zeer doelmatig, de lessen zijn goed opgebouwd en voorbereid en de taakgerichtheid van de leerlingen is erg hoog. De lessen op school E zijn echter erg klassikaal en de instructie is te weinig afgestemd op relevante verschillen tussen leerlingen.*

*Op het punt van planmatig werken is er verbetering mogelijk. Er worden in behoorlijke mate genormeerde toetsen afgenomen door de leerkrachten. Jammer genoeg worden er in de groep 1, 2 en 3 geen toetsen voor woordenschat afgenomen en wordt de sociaal emotionele ontwikkelingen van leerlingen in de groepen 1 en 2 niet systematisch geobserveerd.*

*De leerkrachten reflecteren in redelijke mate op het gegeven onderwijs en werken in redelijke mate met groeps- en handelingsplannen. De scores voor reflecteren en werken met plannen zijn voor begrijpend lezen echter aanzienlijk gedaald. Extra aandacht voor deze aspecten is daarom aan te raden.*

*De mate waarin doelen gesteld worden op de school E is voor (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen vrij groot. De mate van doelen stellen voor begrijpend lezen is vrij redelijk. Op dit punt is extra aandacht wel gewenst, omdat ook op dit aspect de score daalt. De afstemming van toetsen, aanbod en groeps-/leerlingbesprekingen is redelijk.*

## **9.8 Leerlingresultaten**

In deze paragraaf bespreken wij per groep de leerlingresultaten van school E over de afgelopen vijf schooljaren (1998-1999 tot en met 2002-2003). Bij de start van de evaluatie van het project, begin 2003, hebben wij de toetsresultaten over de voorgaande jaren opgevraagd bij de scholen. Bij de analyse van de resultaten waren wij afhankelijk van de door de school toegestuurde resultaten.

Alleen voor de groepen 4, 5 en 8 hebben wij een beeld van de resultaten over de vijf schooljaren. Bij andere groepen ontbreken toetsresultaten in het geheel, of zijn slechts in een beperkt aantal jaren toetsen afgenomen.

### **9.8.1 Leerlingresultaten groep 1 en 2**

Voor de groepen 1 en 2 hebben wij de resultaten op de toets Taal voor Kleuters opgevraagd. Wij hebben deze echter niet van de school ontvangen.

### **9.8.2 Leerlingresultaten groep 3**

Voor groep 3 hebben wij de resultaten op de Drie-Minuten-Toets (DMT) opgevraagd. Wij hebben enkel resultaten opgestuurd gekregen van de schooljaren 2000-2001 en 2002-2003. In het schooljaar 2000-2001 was kaart 1 van de toets zowel aan het begin als in het midden van het jaar afgenomen. In

het schooljaar 2002-2003 was kaart 1 enkel aan het eind van het jaar afgenomen.

De resultaten op deze momenten hebben wij vergeleken met de landelijke normering van het CITO op deze toets. Wij hebben zowel gekeken naar het landelijke gemiddelde als naar de landelijke gemiddelde leerwinst.

<b>Tabel 9.14      Vergelijking van de gemiddelde scores op kaart 1 van de DMT in groep 3</b>			
	'00-'01		'02-'03
	B3	M3	E3
Landelijk gemiddelde	13.30	30.10	39.20
Gemiddelde	11.81	22.21	40.47
Landelijk gemiddelde leerwinst	16.80		-
Gemiddelde leerwinst	10.40		-
Sd.	8.57	9.29	16.01
N	47	47	55

De gemiddelde scores van groep 3 op school E lagen in het schooljaar 2000-2001 beide onder het landelijk gemiddelde. Bij de beginmeting lag de gemiddelde score op C niveau. Bij de middenmeting lag de gemiddelde score op D-niveau. Aan de gemiddelde leerwinst in dat jaar is ook te zien dat deze ver onder de landelijk gemiddelde leerwinst ligt.

De gemiddelde score aan het eind van het schooljaar 2002-2003 ligt wel boven het landelijk gemiddelde. De gemiddelde score bevindt zich op B-niveau. Helaas ontbreken gegevens van een beginmeting, hierdoor is niet te bepalen wat de gemiddelde leerwinst in dat schooljaar was.

### 9.8.3      Leerlingresultaten groep 4

Voor groep 4 hebben wij eveneens de resultaten op de Drie-Minuten-Toets (DMT) opgevraagd. De school beschikte niet over gegevens op deze toets voor groep 4.

Wel hadden zij de AVI-toets vanaf het schooljaar 1998-1999 in het midden van het jaar bij de leerlingen afgenomen. In onderstaande tabel is aangegeven wat de gemiddelde AVI-niveaus waren in de verschillende jaren.

<b>Tabel 9.15      Vergelijking van de gemiddelde AVI-niveaus medio groep 4</b>					
	'98-'99	'99-'00	'00-'01	'01-'02	'02-'03
	M4	M4	M4	M4	M4
Gemiddelde	5.12	5.49	5.27	5.75	5.66
Sd	2.25	2.12	1.61	2.10	2.26
N	59	69	52	48	48

Uit bovenstaande tabel kunnen we aflezen dat de leerlingen van groep 4 in de schooljaren 1998-1999 tot en met 2002-2003 gemiddeld op AVI 5 of 6 lazen. De gemiddelden per jaar verschillen niet veel van elkaar.

#### 9.8.4 Leerlingresultaten groep 5

Voor groep 5 hebben wij de gegevens opgevraagd op de Toets Begrijpend Lezen (TBL) van het CITO. De school heeft ons de resultaten op alle opgevraagde schooljaren toegestuurd. In onderstaande tabel zijn de gemiddelde score vergeleken met de landelijke gemiddelden, gebaseerd op de normering van het CITO.

<b>Tabel 9.16      Vergelijking van de gemiddelde scores op de toets begrijpend lezen (TBL) medio groep 5</b>					
	'98-'99	'99-'00	'00-'01	'01-'02	'02-'03
	M5	M5	M5	M5	M5
Landelijk gemiddelde	21	21	21	21	21
Gemiddelde	28.50	22.92	26.34	21.80	18.91
Sd	14.11	14.69	14.30	14.45	12.52
N	56	59	64	50	47

In bovenstaande tabel is af te lezen dat groep 5 van de school tot en met het schooljaar 2001-2002 boven het landelijk gemiddelde presteerde. De gemiddelde scores in groep 5 lagen in die schooljaren alle boven het landelijk gemiddelde. In de schooljaren 1998-1999 en 2000-2001 lagen de scores zelfs ver boven het landelijk gemiddelde. Vanaf het schooljaar 2000-2001 echter gaan de gemiddelde scores ieder jaar verder naar beneden. In het schooljaar 2001-2002 lag de gemiddelde score nog net boven het landelijk gemiddelde, maar in het schooljaar 2002-2003 lag de score eronder. Volgens de normering van het CITO lag de gemiddelde score op het niveau dat van leerlingen aan het eind van groep 4 verwacht mag worden. We kunnen dus zeggen dat leerlingen in deze groep bij begrijpend lezen gemiddeld een leerachterstand hadden van een half jaar.

#### 9.8.5 Leerlingresultaten groep 6

Ook voor groep 6 hebben wij de gegevens opgevraagd op de Toets Begrijpend Lezen (TBL) van het CITO. De school heeft ons deze gegevens opgestuurd van de schooljaren 1998-1999 tot en met 2000-2001 en het schooljaar 2002-



2003. De gegevens van het schooljaar 2001-2002 ontbraken. In onderstaande tabel zijn de gemiddelde scores op deze toets vergeleken met de landelijk gemiddelde scores.

<b>Tabel 9.17      Vergelijking van de gemiddelde scores op de toets begrijpend lezen (TBL) medio groep 6</b>					
	'98-'99	'99-'00	'00-'01	'01-'02	'02-'03
	M6	M6	M6	M6	M6
Landelijk gemiddelde	32	32	32	32	32
Gemiddelde	43.55	36.51	41.14		35.82
Sd	15.03	14.98	17.11		14.54
N	51	53	29		49

In bovenstaande tabel is te zien dat de scores voor begrijpend lezen in groep 6 in de genoemde schooljaren alle boven het landelijk gemiddelde liggen. In de schooljaren 1998-1999 en 2000-2001 liggen de scores zelfs ver boven het landelijk gemiddelde.

#### **9.8.6      Leerlingresultaten groep 7**

Voor groep 7 hebben wij eveneens de resultaten op de TBL opgevraagd. Van de school hebben wij gegevens ontvangen op deze toets voor de schooljaren 1999-2000, 2000-2001 en 2002-2003. In onderstaande tabel worden de gemiddelde scores van groep 7 van school E vergeleken met de landelijke gemiddelde scores.

<b>Tabel 9.18      Vergelijking van de gemiddelde scores op de toets begrijpend lezen (TBL) medio groep 7</b>					
	'98-'99	'99-'00	'00-'01	'01-'02	'02-'03
	M6	M6	M6	M6	M6
Landelijk gemiddelde	48	48	48	48	48
Gemiddelde		47.29	47.49		47.36
Sd		17.90	16.28		13.66
N		49	51		59

In bovenstaande tabel is te zien dat de gemiddelde scores van groep 7, in tegenstelling tot de gemiddelde scores van groep 6, alle net onder het landelijk gemiddelde liggen.

### 9.8.7 Leerlingresultaten groep 8

Voor groep 8 hebben wij de scores op de eindtoets basisonderwijs van het CITO opgevraagd. Deze toets is in alle jaren afgenomen bij de schoolverlaters van school E.

In onderstaande tabel zijn de gemiddelde standaardscores van school E op de eindtoets weergegeven. Deze gemiddelde standaardscores zijn afkomstig uit de schoolrapporten van het CITO, welke wij door de school toegestuurd kregen. Wij hadden niet de beschikking over individuele leerlingresultaten op de toets, waardoor de gemiddelde score niet gecorrigeerd is voor leerlingen die minder dan zes jaar aaneengesloten op de school zaten en leerlingen die na het basisonderwijs naar het voortgezet speciaal onderwijs zijn gegaan.

In onderstaande tabel worden de gemiddelde standaardscores vergeleken met de landelijk gemiddelde standaardscores.

<b>Tabel 9.19      Vergelijking van de gemiddelde standaardscores op de eindtoets basisonderwijs van het CITO</b>					
	'98-'99	'99-'00	'00-'01	'01-'02	'02-'03
Landelijk gemiddelde		534.5	535.1	535.0	535.0
Landelijk gemiddelde in de G4		530.6	531.8	532.1	532.1
Gemiddelde	536.00	534.5	538.9	537.6	534.7

De gemiddelde standaardscores op school E liggen in de schooljaren 1999-2000 tot en met 2001-2002 alle op of boven het landelijk gemiddelde. In het schooljaar 2002-2003 lag deze score net onder dit landelijk gemiddelde. De gemiddelde standaardscore in dit jaar lag echter wel boven het gemiddelde van de scholen in de vier grote steden. Wat echter wel opvallend is, is dat de gemiddelde standaardscore vanaf het schooljaar 2000-2001 steeds verder daalt.

*Wat de toetsresultaten betreft kunnen we het volgende vaststellen.*

*De resultaten op de DMT in groep 3 lagen in het schooljaar 2000-2001 onder het landelijk gemiddelde. Aan het eind van het schooljaar 2002-2003 lag de gemiddelde score op de DMT in groep 3 op het landelijk gemiddelde.*

*De gemiddelde scores op de AVI-toets in groep 4 zijn redelijk te noemen.*

*De gemiddelde scores op de toets voor begrijpend lezen in groep 5 liggen in de schooljaren 1998-1999 tot en met 2001-2002 boven het landelijk gemiddelde. In het schooljaar 2002-2003 ligt de gemiddelde score onder het landelijk gemiddelde. Vanaf 2000-2001 is er sprake van een daling van de gemiddelde score.*

*De gemiddelde scores in groep 6 op de Toets Begrijpend Lezen liggen allemaal boven het landelijk gemiddelde. De gemiddelde scores in groep 7 op de toets voor begrijpend lezen liggen allemaal net onder het landelijk gemiddelde.*

*De gemiddelde scores op de CITO-toets liggen in vijf voorgaande schooljaren over het algemeen boven het landelijk gemiddelde. De gemiddelde scores liggen in alle schooljaren boven het gemiddelde van de scholen in de grote steden. Vanaf 2001-2002 is er ook hier een daling te zien in de gemiddelde score.*

## **9.9 Conclusies**

Op school E is een aantal voorwaarden om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren aanwezig. Er is sprake van sterk onderwijskundig leiderschap, de professionele cultuur en sfeer binnen de school zijn goed en de leerkrachten hebben er vertrouwen in dat zij de resultaten bij hun leerlingen kunnen boeken en zijn gemotiveerd om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Die verbeteringen hebben in de periode 1999-2004 op een aantal punten ook daadwerkelijk plaatsgevonden:

1. Het leerstofaanbod is zichtbaar verbeterd. Van de methode Taal Totaal is geen sprake meer, de school heeft door de implementatie van Goed Gelezen aanbod gerealiseerd dat dekkend is voor de kerndoelen;
2. Het didactisch handelen is duidelijk verbeterd op het punt van het bevorderen van de zelfstandigheid van de leerlingen en op het punt van de instructie. De instructie en verwerking van de leerkrachten zijn in tegenstelling tot 1999 nu wel helder en gestructureerd. De instructiekwaliteiten stijgen in dit opzicht zelf boven het landelijk gemiddelde uit;
3. De leerlingenzorg op het niveau van de school is zichtbaar verbeterd. Op dit moment is er sprake van voldoende planmatigheid met betrekking tot de leerlingenzorg.

De vraag rest of daarmee alle mogelijke oorzaken voor het achterblijven van de leerlingprestaties ook verdwenen zijn. We beantwoorden deze vraag, door de mogelijke hoofdoorzaken voor onderprestatie opnieuw langs te lopen:

1. Is het leerstofaanbod toereiken?  
Zoals hierboven beschreven is het leerstofaanbod op school E zichtbaar verbeterd. De school moet er echter wel zorg voor dragen dat het aanbod in de verschillende kleuterklassen gelijk is;

2. Hebben niet alle leerlingen alle leerstof aangeboden gekregen?  
Hoewel de leerlingenzorg in de school en het didactisch handelen van de leerkrachten aanzienlijk verbeterd zijn, blijft deze oorzaak naar onze mening staan. Dit heeft te maken met het feit dat de doorgaande lijn op een aantal punten onder druk staat. Leerkrachten zijn slechts in geringe mate op de hoogte van het leerstofaanbod in de voorgaande en volgende groep, op schoolniveau ontbreekt een overzicht van de einddoelen per groep en het aanbod in de verschillende kleutergroepen is niet gelijk. Hierdoor bestaat de mogelijkheid dat niet alle leerlingen de leerstof aangeboden krijgen.  
De kans hierop wordt nog vergroot doordat de instructie van de leerkrachten onvoldoende afgestemd is op relevante verschillen tussen leerlingen;
3. is er nog sprake van onvoldoende zicht op prestaties?  
Hoewel de leerlingenzorg op schoolniveau aanzienlijk verbeterd is, blijft deze oorzaak naar onze mening toch staan. De mate van planmatig werken bij de verschillende leerkrachten is redelijk. Het komt er met name op aan de evaluatieve cyclus in de groepen af te maken. Het diagnosticeren en werken met plannen verdient met name bij begrijpend lezen nog extra aandacht. Ook zou het opbouwen van een beeld van de leerlingvorderingen op het niveau van de schoolorganisatie nog versterkt kunnen worden. Daarbij gaat het niet om het opbouwen van dit overzicht op zichzelf. Dat is pas de start. Het overzicht zou de bron kunnen vormen om bijvoorbeeld de doorgaande lijn te versterken etc. Net als op groepsniveau kunnen deze gegevens immers gebruikt worden om als school beleid te maken en de professionele cultuur te verbeteren. De indruk bestaat dat het planmatig werken met de evaluatieve cyclus nog teveel een individuele leerkrachtaangelegenheid is;
4. Functioneert de school als organisatie niet?  
In 1999 kampte de school met geringe teamstabiliteit en personeelstekorten. Er was sprake van veel langdurig ziekteverzuim en veel personeelwisselingen. Op dit moment lijkt het team redelijk stabiel, de school kampt echter nog altijd met veel ziekteverzuim. Een gevolg daarvan is dat de schoolleiding regelmatig voor de klas staat en minder tijd heeft voor taken met betrekking tot het project. Hierdoor staat de veranderingscapaciteit van de school onder druk.  
De school is wel verbeterd op het punt van samenwerking in het team en een professioneel werkklimaat.

## **Hoofdstuk 10**

### **CASEBESCHRIJVING SCHOOL F**

#### **10.1 Typering**

School F is een openbare basisschool basisonderwijs in één van de vier grote steden in het land. De school heeft drie vestigingen in twee wijken. Het betreft hier een nevenvestiging. De nevenvestiging heeft extra middelen ontvangen van de gemeente om een schoolontwikkelingstraject op maat vorm te geven.

In de laatste jaren is het percentage autochtone leerlingen op de school gedaald. Het percentage leerlingen van allochtone afkomst op de school is hoger dan het percentage allochtonen in de wijk. De problematiek op het sociale vlak behorende bij sommige bevolkingsgroepen heeft zijn weerslag op de school.

Op 1 oktober 2003 telde de school 95 leerlingen. Drie procent had een gewicht van 1.25, 93 procent had een gewicht van 1.90.

Op de school werken acht leerkrachten, een schoolleider (mede-directeur), twee intern begeleiders (tevens leerkrachten), een remedial teacher (tevens leerkracht), een onderwijsassistent, een vakleerkracht godsdienst, twee OALT leerkrachten (voor Turks en Marokkaans), een assistent ouderbetrokkenheid, twee klassenassistenten (voor groep 1 en 2), een huishoudelijke hulp, een conciërge, een onderhoudsman, een vrijwilliger leesbevordering en een administratief medewerker. Gedurende het project zijn twee leerkrachten en een onderwijsassistent vervangen door nieuwe werknemers.

#### **10.2 Situatie voor aanvang van het SOP-project**

Op deze school is het SOP-project in september 2001 van start gegaan. In februari 2003 is de evaluatie van het project op de school gestart, er was derhalve geen zicht op de situatie van de school aan het begin van het project. De onderstaande startsituatie van de school is daarom beschreven op basis van gesprekken met de directeur, de sop-coaches en de begeleiders en op basis van het RST-rapport van maart 2001 van de Inspectie van het Onderwijs. Daarbij worden de standaarden gebruikt die de inspectie hanteerde.

### *Leerstofaanbod*

Het leerstofaanbod voor Nederlandse taal was dekkend voor de kerndoelen. Het aanbod voor rekenen en wiskunde was dat niet in 2001. De school was op dat moment echter al wel bezig met het vinden van een geschikte nieuwe methode. Het aanbod voor Nederlandse taal en rekenen en wiskunde werd aangeboden tot het niveau van groep 8 en vertoonde een doorgaande lijn. Verder was het aanbod afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingenpopulatie en kwam het tegemoet aan de relevante verschillen tussen leerlingen.

### *Leertijd*

Op school F was voldoende leertijd gepland voor Nederlandse taal en rekenen en wiskunde. De school zorgde ervoor dat de geplande onderwijstijd afgestemd was op de onderwijsbehoeften van de leerlingenpopulatie. In de onderbouw was voorzien in een ruime marge ten opzichte van het wettelijk minimum.

De leertijd werd efficiënt en effectief benut door de leerkrachten.

### *Didactisch handelen*

De inspectie was in grote lijnen tevreden over het didactisch handelen van de leerkrachten. De leerkrachten gaven duidelijke uitleg over de leerstof en de opdrachten en gingen regelmatig na of de leerlingen de leerstof en opdrachten begrepen. De leerkrachten stimuleerden de leerlingen actief mee te doen, maar het gebruik van werkvormen die leerlingen activeerden was nog minimaal.

Ook de organisatie van het onderwijsleerproces en het onderwijs in leerstrategieën konden de waardering van de inspectie wegdragen. Het rekening houden met verschillen tussen leerlingen was bij de instructie nog onvoldoende. Bij de verwerking hielden de leerkrachten wel voldoende rekening met verschillen tussen leerlingen.

### *Leerlingenzorg*

De leerlingenzorg werd in 2001 positief beoordeeld. Leerkrachten bepaalden systematisch de vorderingen en ontwikkeling van de leerlingen en stelden bij zorgleerlingen op systematische wijze de hulpvragen vast. Voor de leerlingen met geconstateerde problemen waren documenten voor handelingsplanning aanwezig.

De inspectie stelde echter wel vast dat het aantal leerlingen dat voor onderdelen van het lesprogramma een geheel eigen leerlijn volgde vrij groot

was. Deze leerlingen namen vaak geen deel aan de groepsinstructie en waren aangewezen op geïsoleerd zelfstandig werken.

#### *Opbrengsten*

De opbrengsten aan het eind van de schoolperiode lagen niet op het niveau dat op grond van de kenmerken van de leerlingenpopulatie verwacht mag worden. De scores op de eindtoets lagen in de drie jaren voorafgaand aan het inspectiebezoek beneden het landelijk gemiddelde van vergelijkbare scholen. De prestaties van de leerlingen gedurende de schoolperiode hadden, met uitzondering van rekenen en wiskunde in groep 6, wel het niveau dat op grond van de kenmerken van de leerlingenpopulatie verwacht mag worden. In groep 6 was de uitval op de toets rekenen en wiskunde erg groot.

#### *Schooladministratie en schoolprocedures*

In 2001 heeft de inspectie geen uitspraken gedaan over het schoolplan en de schoolgids.

#### *Conclusie*

Aan de hand van de bovengenoemd informatie uit het RST-rapport van 2001 leiden wij af dat er op school F van twee van de vier genoemde hoofdoorzaken voor het achterblijven van leerlingresultaten (vermeld in hoofdstuk 2) sprake was. Het betreft de oorzaken:

1. Veel leerlingen hebben niet alle leerstof aangeboden gekregen  
Aan deze hoofdoorzaak liggen twee achterliggende oorzaken ten grondslag. De eerste achterliggende oorzaak gaat uit van zwak didactisch handelen van de leerkrachten, de tweede van een verkeerde leerlingenzorg. Op school F lijken beide achterliggende oorzaken een rol te spelen.  
In het inspectierapport van 2001 van school F wordt het didactisch handelen van de leerkrachten op bepaalde punten als zwak beoordeeld. In de eerste plaats omdat de leerkrachten bij de instructie te weinig rekening hielden met de relevante verschillen tussen leerlingen. In de tweede plaats omdat leerkrachten te weinig gebruik maakten van actieve werkvormen.  
Op school F was eveneens sprake van verkeerde leerlingenzorg. Het aantal leerlingen dat voor bepaalde onderdelen van het lesprogramma een geheel eigen leerlijn volgde was vrij groot. Deze leerlingen namen vaak geen deel aan de groepsinstructie en waren aangewezen op geïsoleerd zelfstandig werken;

2. De school heeft langdurig een disfunctionerende schoolorganisatie  
Zoals in paragraaf 1 is vermeld is de samenstelling van de leerlingenpopulatie op school F de laatste jaren sterk veranderd. Het percentage autochtone leerlingen is sterk afgenomen. Het percentage allochtone leerlingen is sterk gegroeid. Deze verschuiving in de populatie vraagt van de school een aanpassing in de werkwijze. Dit kan zoveel aandacht en energie vragen van het team dat doordoor ook het leerproces van de overige leerlingen in gevaar komt (Van de Grift, 2001). Verder was de teamstabiliteit in het geding. Eén leerkracht is overleden en één leerkracht kreeg te kampen met een burn-out.

Van de oorzaken, 'het leerstofaanbod zoals dat in de methoden is vastgelegd is ontoereikend om er de kerndoelen mee te bereiken' en 'de onderwijsgeveenden hebben onvoldoende zicht op het niveau van hun leerlingen, waardoor noodzakelijke maatregelen niet getroffen worden', lijkt geen sprake.

In het navolgende gaan we na of de situatie zoals de inspectie die in 2001 aantrof nog steeds van toepassing is, danwel of er verbeteringen zijn opgetreden. Daaraan voorafgaand beschrijven we de oriëntatie en besluitvorming en de vormgeving van het schoolontwikkelingsplan.

### **10.3 Oriëntatie en besluitvorming**

Het steeds verder achteruitgaan van de leerlingresultaten is volgens de schoolleider de aanleiding geweest om mee te doen aan het SOP-project. De school zat volgens de schoolleider op een dood spoor. Het team wilde graag het tij keren, maar zonder externe ondersteuning bleek dat onmogelijk.

In 2001 kwam de school in aanmerking voor het Onderwijskansenproject. Dit leverde de school extra begeleidingsgeld op, waardoor zij nieuwe mogelijkheden kreeg. De gemeente heeft op dat moment een markt georganiseerd waar verschillende onderwijsinstellingen hun aanbod voor onderwijskansenscholen konden doen. De schoolleider, intern begeleider en de remedial teacher hebben deze markt bezocht en een presentatie over het SOP-project bijgewoond. In deze presentatie werd volgens hen een reëel beeld geschetst van het traject dat ze zouden moeten doorlopen. Het was praktijkgericht en ging uit van inspanning van de begeleiders maar ook van de school.



De schoolleider, intern begeleider en remedial teacher waren naar aanleiding van de presentatie enthousiast voor het project. Hierbij heeft meegespeeld dat de intern begeleider en de remedial teacher (de latere sop-coaches) al eerder, naar tevredenheid, cursussen hadden gevolgd bij de betreffende begeleiders. De schoolleider heeft de leerkrachten betrokken bij de besluitvorming voor het SOP-project. In een teamvergadering zijn de verschillende projecten, die op de markt gepresenteerd werden, besproken. De schoolleider en begeleiders hebben toen ook hun voorkeur voor het SOP-project uitgesproken. In deze vergadering is besloten de begeleiders een kick-off uit te laten voeren. Naar aanleiding van deze kick-off is besloten voor het project. Alle leerkrachten spraken hun positieve oordeel uit.

#### **10.4 Opstellen schoolverbeteringsplan**

Voorafgaand aan de start van het project op de school hebben de begeleiders een analyse gemaakt van de school. In de kick-off bijeenkomst is deze analyse voorgelegd aan het team. In deze bijeenkomst zijn vervolgens door het team een aantal knelpunten naar voren gebracht die volgens hen ontbraken in de analyse.

Naar aanleiding van de analyse en het bespreken van overige knelpunten hebben de begeleiders een specifiek schoolverbeteringsplan opgesteld voor de school. Dit plan komt in grote lijnen overeen met de algemene bouwplannen. Er zijn twee aspecten aan het plan toegevoegd. In de eerste plaats is dat de ouderbetrokkenheid, omdat deze betrokkenheid voor de school een speerpunt is. In de tweede plaats is dat het piramideproject met daaraan gekoppeld de woordenschatdidactiek. Dit heeft te maken met het feit dat er in datzelfde jaar een voorschool aan de school verbonden werd en de school expliciet vroeg om ondersteuning voor de leidsters. Op deze school worden er daarom ook audits uitgevoerd in de peutergroepen.

De schoolleiders en sop-coaches zijn erg tevreden over het plan. Volgens hen is het op maat gesneden. Bovendien vinden zij dat de begeleiders zich erg flexibel opstellen. Als er speciale verzoeken zijn vanuit het team worden deze in de meeste gevallen ingewilligd.

Hoewel er bij het opstellen van het plan uitgegaan is van vier jaar, komt dit mogelijk in het geding omdat de gemeente aan het eind van schooljaar 2003-2004 de subsidie stopzet. De school is dan nog slechts tweeëneenhalf jaar met het project bezig. Zonder subsidie van de gemeente hoopt de school het project in afgeslankte vorm alsnog voort te kunnen zetten.

## **10.5 Schoolontwikkeling**

Om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, zoals van school F gevraagd wordt, zullen leerkrachten, team en schoolleiding dienen te beschikken over de vaardigheden en de attitude om die verbetering tot stand te brengen. Er wordt met andere woorden om een behoorlijke mate van schoolontwikkeling gevraagd.

In deze paragraaf wordt de mate van schoolontwikkeling in school F weergegeven op de drie aspecten van schoolontwikkeling die we in het onderzoek onderscheiden hebben: systematisch vernieuwen, professionele ontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling. Op deze gebieden zijn in maart en oktober 2003 gegevens verzameld. Aangezien we slechts over enige globale gegevens beschikken over de mate van schoolontwikkeling voor aanvang van het project, beperkt de beschrijving van ontwikkelingen zich veelal tot dit jaar.

### **10.5.1 Systematisch vernieuwen**

Bij systematisch vernieuwen gaat het om de aansturing en bewaking van het project en de uitwerking van het project in plannen. In het kader van het SOP-project zijn twee sop-coaches aangesteld op de school. Beider zijn zowel intern begeleider als remedial teacher. Zij moeten zorgen voor de bekliving van het project op de school als de taak van de begeleiders erop zit. Het project wordt vanuit de directie aangestuurd en bewaakt door de schoolleider. Om zicht te krijgen op de aspecten van systematisch vernieuwen zijn in maart en oktober 2003 vragenlijsten afgenomen bij de schoolleider en één van de sop-coaches van de school. In onderstaande tabel worden de scores op de verschillende aspecten in beide metingen vergeleken.

<b>Tabel 10.1 Mate waarin het SOP-project systematisch wordt ingevoerd op school F</b>			
	Bereik	Maart 2003	Oktober 2003
Uitwerking SOP (9)	0-1	.56	.33
Sturing door de schoolleider (4)	0-4	.00	4.00
Bewaking door de schoolleider (24)	0-1	.58	.73
Team (6)		.63	.73
Individu (6)		.57	.73
externe contacten (3)		.40	.60
aansturing, bewaking, evalueren (9)		.60	.78
Mate waarin de taken bij het project de sop-coach duidelijk zijn (5)	0-1	.20	.60
Bewaking door de sop-coach (17)	0-1	.22	.38
inhoud (8)		.28	.35
aansturing, bewaking, evalueren (8)		.20	.43

In de tabel staan steeds de namen van de gebruikte meetinstrumenten, met daarachter het aantal uitspraken waaruit het instrument bestaat. In de meeste gevallen zijn de scores op deze instrumenten gestandaardiseerd en wel zodanig, dat de mogelijke scores op de schalen tussen 0 en 1 zijn komen te liggen. Dit vergemakkelijkt de vergelijking tussen de scores op de instrumenten onderling.

Uit de tabel blijkt, dat het project in geringe mate is uitgewerkt in een tijdlijn en dat in geringe mate duidelijk is welke activiteiten, wanneer worden uitgevoerd, de score is .33.

Sturing door de schoolleider, die belast is met het project, is in oktober 2003 optimaal. Dat wil zeggen dat er intern-coördinatoren/ sop-coaches voor het project zijn aangesteld, die een duidelijke taakstelling hebben en daar ook taakuren voor hebben en met wie afspraken zijn gemaakt over de momenten wanneer zij de stand van zaken met het project naar de schoolleiding terugkoppelen.

De taken van de sop-coaches zijn hen in oktober 2003 dan ook behoorlijk duidelijk.

De schoolleider onderneemt vaak activiteiten om het proces van de implementatie van het SOP-project te bewaken.

De sop-coaches ondernemen in vrij geringe mate activiteiten om de implementatie van de inhoud van het SOP-project aan te sturen en in vrij redelijke mate activiteiten om de implementatie van het proces aan te sturen.

In vergelijking tot de eerder meting in maart 2003 zijn de schoolleider en sop-coaches gegroeid in de mate waarin zij het project op een projectmatige en

systematische manier in de school proberen te implementeren. Dat maakt de borging van het project kansrijk.

### 10.5.2 Professionele ontwikkeling

Een tweede element van schoolontwikkeling is professionele ontwikkeling. Om zicht te krijgen op de professionele ontwikkeling van de school en verdere groei daarin, is de leerkrachten van de groepen 1 tot en met 8 in maart en oktober 2003 een vragenlijst voorgelegd. In onderstaande tabel worden de scores op de verschillende aspecten bij beide metingen in beeld gebracht.

<b>Tabel 10.2 Mate van professionele ontwikkeling op school F</b>			
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)	Oktober 2003 Gem (sd)
<b>Individuele ontwikkeling</b>			
Onderwijskundig leiderschap (15)	-4-4	2.67 (2.85)	3.51 (.63)
Suggesties voor lezen door de schoolleider (6)	0-1	.66 (.29)	.63 (.23)
<b>Teamontwikkeling</b>			
Functioneel werkklimaat (10)	0-1	.63 (.29)	.71 (.15)
Samenwerking in het team (17)	0-1	.70 (.22)	.73 (.15)
<b>Structurele ontwikkeling</b>			
Planmatig handelen in het team bij (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen (13)	0-1	.44 (.30)	.45 (.31)
Planmatig handelen in het team bij begrijpend lezen (13)	0-1	.61 (.34)	.56 (.16)

Bij professionele ontwikkeling is onderscheid gemaakt in de ontwikkeling van individuen, de ontwikkeling van de professionaliteit van het team en ontwikkeling op het niveau van de organisatie (structureel).

De score op onderwijskundig leiderschap heeft betrekking op het leiderschap van de schoolleider en intern begeleider. De mate van onderwijskundig leiderschap is vastgesteld aan de hand van de Onderwijskundig Leiderschapschaal van Van de Grift en Akkermans (1991). De schaal bestaat uit 15 uitspraken, waarmee nagegaan kan worden wat de kwaliteit is van het onderwijskundige leiderschap van de schoolleider en intern begeleider in de ogen van de leerkrachten. De 15 uitspraken staan voor 15 activiteiten die de schoolleider als onderwijskundig leider uit zou moeten voeren. Landelijk voert de schoolleiding gemiddeld 11 van de 15 activiteiten uit de schaal uit (score van 1.42) (Van de Grift & Houtveen, 1999). De score bij de eerste meting op school F ligt boven dit landelijk gemiddelde. Op school F voerde de schoolleiding 13 van de activiteiten uit. Bij de tweede meting is de score nog hoger. Volgens de leerkrachten voert de schoolleiding 14 van de activiteiten

uit. Het betreft de volgende activiteiten: De leerkrachten kunnen bij de schoolleiding terecht als ze problemen van leerlingen willen bespreken, de schoolleiding doet actief mee aan de keuze van nieuwe onderwijsmethoden en geeft leerkrachten het gevoel dat hun werk belangrijk is. De schoolleiding zorgt ervoor dat teamvergaderingen waardevolle onderwijskundige bijeenkomsten zijn en geeft hoge prioriteit aan onderwijsmethoden, die tot verbetering van de leerresultaten van alle leerlingen kunnen leiden. Verder zorgt de schoolleiding voor een op leren gericht schoolklimaat, toont waardering voor leerkrachten die hun werk goed doen en bespreekt tijdig de problemen die kunnen optreden bij de uitvoering van hun werk op school. Ook informeert de schoolleiding de leerkrachten over nieuwe onderwijsmethoden en instructiematerialen, toont belangstelling voor wat er in de groepen gebeurt, benadrukt het regelmatig peilen van leerprestaties en spoort de leerkrachten aan tot verhogen van de leerprestaties. Tot slot brengt de schoolleiding de leerkrachten in contact met nieuwe ideeën en benaderingen die de leerlingprestaties kunnen verbeteren en geeft advies over de manier waarop de prestaties van zwakke leerlingen kunnen worden verbeterd. De enige activiteit die de schoolleiding nog niet uitvoert betreft het begeleiden en ondersteunen van de leerkrachten bij het verbeteren van de leerprestaties.

De standaarddeviatie bij de eerste meting is echter erg hoog, 2.85. De verschillen in waardering van het onderwijskundig leiderschap tussen leerkrachten zijn groot. Bij de tweede meting is de standaarddeviatie aanzienlijk lager. Er zijn nog wel verschillen in de waardering van het onderwijskundig leiderschap. Deze zijn echter minder groot dan ze voorheen waren.

De score op 'suggesties door de schoolleider bij lezen' is bij beide metingen redelijk hoog. De mate waarin de schoolleider suggesties geeft bij lezen is vrij groot.

Het functioneel werkklimaat in de school en de mate van samenwerking in het team geeft informatie over de cultuur en sfeer in de school. De scores op deze aspecten zijn redelijk hoog. Het functioneel werkklimaat en de samenwerking in het team worden groot gewaardeerd.

Door op schoolniveau doelen te stellen en het werken met de evaluatieve cyclus op het niveau van de organisatie in verband te brengen met de gestelde doelen beschikt een school over een middel om aan structurele ontwikkeling van de school te werken. Dat geldt met name, wanneer de gegevens over de

leerlingvorderingen vertaald worden in schoolbeleid. Je hebt dat immers over de school als geheel zicht op de vorderingen van de leerlingen. De score op planmatig handelen in het team bij (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen en begrijpend lezen is bij beide metingen ongeveer gelijk. De scores blijven aan de lage kant.

### 10.5.3 Persoonlijke interpretaties

De persoonlijke interpretaties van de bij de vernieuwing betrokken personen vormen het derde en laatste element van schoolontwikkeling. Naar verwachting zijn er drie aspecten in de opvattingen en overtuigingen van leerkrachten die van invloed zijn op de implementatie van het SOP-project. Dit betreft (1) de mate waarin zij vertrouwen hebben in de eigen mogelijkheden om bij te dragen aan de leerprestaties van de leerlingen, (2) de mate waarin zij de vernieuwing naar eigen zeggen in de vingers hebben (intensiteit van de betrokkenheid) en (3) de mate waarin de leerkrachten gemotiveerd zijn de vernieuwing in te voeren (mening over het SOP-project). In maart en oktober 2003 is er een vragenlijst afgenomen bij de leerkrachten om zicht te krijgen op hun persoonlijke interpretaties. In onderstaande tabel zijn de gemiddelde scores en standaarddeviaties vermeld op de verschillende elementen. De scores op de schalen 'vertrouwen in eigen kunnen' en 'mening over het SOP-project' zijn gestandaardiseerd en kunnen liggen tussen -1 en 1. Beide schalen betreffen een attitudeschaal, een score tussen -1 en 0 betreft een negatieve attitude, een score tussen 0 en 1 betreft een positieve attitude. De score 0 is neutraal. De scores op de schaal 'intensiteit van de betrokkenheid' liggen tussen -4 en 4.

<b>Tabel 10.3      Persoonlijke interpretaties van de leerkrachten van school F</b>			
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)	Oktober 2003 Gem (sd)
Vertrouwen in eigen kunnen (8)	-1-1	.36 (.18)	.35 (.22)
Intensiteit van de betrokkenheid (12)	-4-4	1.11 (.89)	1.47 (2.07)
Mening over het SOP-project (6)	-1-1	.68 (.28)	.70 (.21)

In bovenstaande tabel zien we dat de leerkrachten van school F redelijk positief zijn over de mate waarin zij bij kunnen dragen aan de leerprestaties van de leerlingen.

De leerkrachten zijn bovendien erg positief over het SOP-project.

De mate waarin de leerkrachten zich betrokken voelen bij het SOP-project is gemeten met de schaal 'intensiteit van de betrokkenheid' (Houtveen en Van de Grift, 1993). De schaal bestaat uit twaalf uitspraken die een opklimming in de intensiteit van de betrokkenheid laten zien bij het werken aan een onderwijsvernieuwing. De opbouw bestaat uit een zestal dimensies die van eenvoudig naar complex gedrag loopt. De eerste dimensie bestaat uit kennisnemen van de inhoud van een vernieuwing. De tweede bestaat uit het overzien van de praktische implicaties van de vernieuwing voor het eigen didactisch handelen. De derde dimensie betreft het doorleefd hebben van de implicaties van de vernieuwing. De vierde dimensie bestaat uit het globaal beheersen van de vernieuwing, de vijfde uit het opnemen van de vernieuwing in de dagelijkse routine en bij de zesde dimensie beheerst de leerkracht de vernieuwing. In het kader van het SOP-project geeft de schaal inzicht in hoe ver de leerkracht in zijn eigen perceptie is met de implementatie van het SOP-project. Hoe hoger de score op de schaal des te meer een leerkracht de vernieuwing in zijn eigen ogen in de vingers heeft. De gemiddelde score op school F bij de eerste meting was 1.11 en bij de tweede 1.47. Beide scores zich op de vijfde dimensie. De leerkrachten op school F zijn bezig de vernieuwing op te nemen in de dagelijkse routine. Zij weten waar het bij de vernieuwing om gaat, zij overzien de praktische implicaties van de vernieuwing voor het eigen didactisch handelen, zij hebben de implicaties van de vernieuwing doorleefd en beheersen de vernieuwing globaal. Dat de leerkrachten zich na anderhalf jaar al in dit stadium bevinden duidt op een erg voorspoedig verlopend implementatieproces.

*Samenvattend stellen we vast dat op school F het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs systematisch en projectmatig wordt aangepakt. Het project is, zij het in geringe mate, uitgelijnd in een planning en er is een projectorganisatie van de grond getild. Sturing en bewaking van het project door de schoolleider zijn sterk. Verdere aansturing van het project door de sop-coaches is aan te bevelen. Ook de verdere uitlijning van het project in een planning verdient aandacht.*

*Het onderwijskundig leiderschap in de school is zeer sterk en de inhoudelijke bemoeienis van de schoolleider is groot.*

*De professionele cultuur en de sfeer binnen de school zijn goed.*

*Het op het niveau van de schoolorganisatie een beeld opbouwen van de leerlingvorderingen en op basis daarvan beleid maken gericht op verbeteren van de resultaten, verdient nog de nodige aandacht.*

*Tenslotte kunnen we vaststellen dat de leerkrachten gemiddeld gezien de vernieuwing globaal beheersen, er behoorlijk veel vertrouwen in hebben dat zij de vernieuwing kunnen realiseren en resultaten bij hun leerlingen kunnen boeken én dat zij behoorlijk voor het project gemotiveerd zijn.*

*Op school F lijkt er met andere woorden voldoende veranderingscapaciteit in de school aanwezig, evenals een voldoende professionele cultuur en motivatie om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren.*

## **10.6 Maatregelen voor kwaliteitsverbetering op schoolniveau**

Om in de groep voor alle leerlingen effectief onderwijs te geven, moeten er op schoolniveau enkele voorwaarden voor adaptief onderwijs gerealiseerd worden en moet de zorgstructuur van de school in orde zijn. Tot de voorwaarden behoren het inplannen van voldoende leertijd, gebruik van kwalitatief goede methoden, het bestaan van een doorgaande leerlijn, het werken met een jaarplanning en het werken met een weekplanning. De zorgstructuur betreft de coördinatie van de leerlingenzorg.

In deze paragraaf bespreken we de ontwikkeling in de kwaliteit van het onderwijs op schoolniveau op school F. Om een beeld van de ontwikkeling op te bouwen presenteren we de resultaten van de metingen die plaats hebben gevonden in maart en oktober van 2003. Deze gegevens vergelijken we vervolgens met de situatie bij aanvang van het project zoals hierboven besproken is en/of met landelijke gegevens. Hierdoor kan in beeld gebracht worden of zich op de school ontwikkelingen hebben voorgedaan in de tussenliggende periode. Tevens kan, voor zover die gegevens beschikbaar zijn, nagegaan worden of de school in de pas loopt met de gemiddelde basisschool in ons land.

### **10.6.1 Voorwaarden**

#### *Leertijd*

De eerste voorwaarde is het inplannen van voldoende leertijd. In de vragenlijst van maart en oktober 2003 is de leerkrachten gevraagd hoeveel tijd voor lezen per week ingepland is voor (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen en begrijpend lezen in hun groep. Daarnaast is gevraagd of, en zo ja, hoeveel tijd voor lezen structureel extra ingepland is per week. In onderstaande tabel is weergegeven hoeveel tijd en extra tijd ingepland is op school F.



<b>Tabel 10.4 Tijd voor lezen op het rooster op school F</b>				
	Aantal minuten per week		Extra tijd voor zwakke II-en	
	Maart 2003	Oktober 2003	Maart 2003	Oktober 2003
Groep 1				
Voorbereidend technisch lezen	60	180	30	Geen
Groep 2				
Technisch lezen	390	390	Geen	Geen
Groep 4				
Voortgezet technisch lezen	60	60	Geen	Geen
Begrijpend lezen	60	60	Geen	Geen
Groep 5				
Voortgezet technisch lezen	60	60	Geen	Geen
Begrijpend lezen	60	60	Geen	Geen
Groep 6				
Voortgezet technisch lezen	0	60	60	Geen
Begrijpend lezen	120	60	Geen	Geen
Groep 7				
Voortgezet technisch lezen	0	60	30	60
Begrijpend lezen	120	120	Geen	Geen
Groep 8				
Voortgezet technisch lezen	0	60	30	60
Begrijpend lezen	120	120	Geen	Geen

In 2001 constateerde de inspectie dat er voldoende leertijd ingepland was op school F. Wat het voorbereidend technisch lezen betreft komt dit inderdaad op gang in groep 2. In de groep wordt in de tweede helft van het jaar ook extra tijd ingepland voor zwakke leerlingen. Het is positief dat vóór het formele leesproces van start gaat al ingegrepen wordt bij leerlingen die vermoedelijk problemen gaan ondervinden bij dit leesproces. In groep 3 is er ruim voldoende tijd voor technisch lezen gepland. Jammer is dat er geen extra tijd ingepland wordt voor zwakke lezers. In de groepen 4 en 5 staat voortgezet technisch lezen ook nog op het programma. In deze groepen wordt echter geen extra tijd ingepland voor zwakke lezers. In de groepen 6 tot en met 8 staat voortgezet technisch lezen niet meer op de reguliere planning, voor zwakke lezers is er nog wel extra tijd beschikbaar.

De tijd die voor begrijpend lezen ingepland is lijkt voldoende.

#### *Kwaliteit methoden en doorgaande leerlijn*

De tweede voorwaarde voor adaptief onderwijs is het gebruik van kwalitatief goede methoden en het bestaan van een doorgaande leerlijn. In onderstaande tabel is per groep weergegeven welke methoden gebruikt worden. In de groepen 1 tot en met 3 gaat het om methoden voor (voorbereidend) technisch lezen, in groep 4 gaat het om methoden voor voortgezet technisch lezen en

begrijpend lezen en in de groepen 5 tot en met 8 gaat het om methoden voor begrijpend lezen.

<b>Tabel 10.5      Kwaliteit van de methoden voor lezen school F</b>	
Groep 1/2 Vorbereidend technisch lezen	Piramide
Groep 1/2  Vorbereidend technisch lezen	Piramide Knoop het in je oren / Laat wat van je horen Fonemenmap Idee. Activiteitenmap
Groep 3 Technisch lezen	Veilig leren lezen (maan-roos-vis)
Groep 4 Voortgezet technisch lezen Begrijpend lezen	Niveau leesboeken Tekstverwerken
Groep 5 Begrijpend lezen	Tekstverwerken
Groep 6 Begrijpend lezen	Tekstverwerken
Groep 7 Begrijpend lezen	Tekstverwerken
Groep 8 Begrijpend lezen	Tekstverwerken

Volgens de inspectie voldeed het leerstofaanbod voor Nederlandse taal in 2001 aan de daaraan te stellen eisen. Het aanbod voor Nederlandse taal werd aangeboden tot het niveau van groep 8 en vertoonde een doorgaande lijn. Verder was het aanbod afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingenpopulatie en kwam het tegemoet aan de relevante verschillen tussen leerlingen.

In bovenstaande tabel is af te lezen dat het leerstofaanbod over het algemeen nog steeds voldoet aan de daaraan te stellen eisen. De gebruikte methoden zijn dekkend voor de kerndoelen, worden aangeboden tot het niveau van groep 8 en vertonen een doorgaande lijn.

Het enige zwakke punt is het gebrek aan een methode voor voortgezet technisch lezen in groep 4. Op basis van het feit dat zijn niveauleesboeken gebruiken leiden wij af dat de school enkel nog bezig is met niveaulezen in groep 4. Zeker voor een taalzwakke leerlingenpopulatie is het van belang dat ook in groep 4 gericht aandacht besteed wordt aan voortgezet technisch lezen. Inmiddels hebben wij vernomen dat de school sinds januari 2004 werkt met de methode Estafette voor voortgezet technisch lezen in groep 4. Op dit moment lijkt het probleem dus opgelost.

Het aanwezig zijn van een kwalitatief goede methode in iedere groep is een voorwaarde voor adaptief onderwijs, het is echter geen voldoende voorwaarde. Er moet ook sprake zijn van een doorgaande leerlijn in de school: het aanbod in de verschillende leerjaren moet op elkaar afgestemd zijn, leerkrachten moeten bekend zijn met het aanbod in het voorgaande en het volgende jaar en zij moeten ernaar streven de methode ieder jaar uit te krijgen. Als dit laatste niet lukt moeten er maatregelen genomen worden. De vragen naar deze doorgaande leerlijn hebben wij voorgelegd aan de directeur.

<b>Tabel 10.6 De mate waarin school F beschikt over een doorgaande lijn</b>			
	Bereik	Maart 2003	Oktober 2003
Doorgaande lijn	0-1	.67	.75

Op school F blijkt er in voldoende mate aansluiting te zijn van het aanbod in de verschillende leerjaren op elkaar. Tevens zijn er leerstofafspraken gemaakt, zijn er tussen- en einddoelen vastgelegd per groep, zijn de leerkrachten bekend met het aanbod in de voorgaande en volgende groep en werken leerkrachten eraan de methode ieder jaar uit te krijgen en als dit niet lukt worden er maatregelen genomen.

#### *Jaar- en weekplanning*

In de vragenlijsten van maart en oktober 2003 is de leerkrachten van groep 1 tot en met 8 gevraagd naar het werken met een jaarplanning en een weekplanning. Het inplannen van de leerstof in planningen is een middel om wat meer greep te houden op wat de leerlingen in de loop van het jaar aan leerstof aangeboden krijgen. Op de eerste plaats wordt daarmee aan het begin van het schooljaar al zichtbaar hoeveel 'rek' er in een bepaald schooljaar zit. Het aantal weken in een schooljaar verschilt immers, terwijl het aanbod qua omvang gelijk blijft. Als er naast een jaarplanning ook nog weekplanningen gemaakt worden, kan eventuele achterstand op de planning snel geconstateerd worden. Vervolgens kan het proces van keuzes maken om weer 'op schema' te komen, snel van de grond komen. In onderstaande tabel is weergegeven in welke mate de leerkrachten werken met een jaar- en weekplanning.

<b>Tabel 10.7 De mate van werken met een jaar- en weekplanning op school F</b>			
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)	Oktober 2003 Gem (sd)
<b>Werken met een jaarplanning (8)</b> (Voorbereidend en voortgezet) technisch lezen	0-1	.20 (.30)	.37 (.45)
Begrijpend lezen		.67 (.15)	.39 (.33)
<b>Werken met een weekplanning (6)</b> (Voorbereidend en voortgezet) technisch lezen	0-1	.03 (.07)	.22 (.33)
Begrijpend lezen		.01 (.01)	.04 (.07)

Uit bovenstaande tabel is af te lezen dat het gebruik van jaar- en weekplanning voor (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen op school F geen gewoonte is. Bij de eerste meting werd er in zeer geringe mate gewerkt een jaarplanning en niet of nauwelijks met een weekplanning. Bij de tweede meting zijn de scores wat groter. Er wordt in vrij geringe mate gewerkt met een jaarplanning en in geringe mate met een weekplanning.

In maart 2003 hebben de leerkrachten aangegeven in vrij grote mate te werken met een jaarplanning voor begrijpend lezen. In oktober 2003 was deze score echter aanzienlijk gedaald en werd er nog slechts in vrij geringe mate gewerkt met een jaarplanning voor begrijpend lezen. Bij beide metingen werd er niet of nauwelijks gewerkt met een weekplanning voor begrijpend lezen.

Het niet gebruiken of in geringe mate gebruiken van de plannings verhoogt het risico op het niet uitkrijgen van de methode (zeker bij volle methodes als Veilig Leren Lezen). Met het niet uitkrijgen van de methode komt de aansluiting van leerstofaanbod met het volgende jaar in het geding.

### 10.6.2 Zorgstructuur

De leerkracht in de groep kan onmogelijk alle activiteiten in het kader van de zorg voor de leerlingen voor zijn rekening nemen. Het is belangrijk dat op schoolniveau ondersteuning verleend wordt. Die ondersteuning bestaat om te beginnen uit de aanwezigheid van een toetskalender en het zorgdragen voor de invoer van de gegevens. Verder is het vroegtijdig ingrijpen bij problemen veel beter mogelijk wanneer het onderwijsaanbod, de toetsmomenten en het houden van groepsbesprekingen in de tijd goed op elkaar afgestemd zijn. Tevens zal aansturing en bewaking van de toetsafnames en het opstellen van plannen naar aanleiding van de resultaten vanuit de schoolleiding georganiseerd moeten worden. Tenslotte zal de coördinator leerlingenzorg indien de leerkrachten daar behoefte aan hebben directe ondersteuning moeten bieden, bijvoorbeeld

bij het opstellen van handelingsplannen. Om hier zicht op te krijgen zijn aan de sop-coach over elk van deze aspecten in maart en oktober 2003 vragen voorgelegd.

<b>Tabel 10.8 Coördinatie van de leerlingenzorg op school F</b>			
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)	Oktober 2003 Gem (sd)
planning (6)	0-1	.50	.60
coördinatie leerlingenzorg op teamniveau (11)	0-1	.69	.69
coördinatie leerlingenzorg op groeps-/ kindniveau (11)	0-1	.55	.53
coördinatie werken met het leerlingvolgsysteem (3)	0-1	.87	1.00
uitvoerend werk t.a.v. leerlingenzorg door de coördinator (3)	0-1	.53	.53

De leerlingenzorg werd in 2001 positief beoordeeld. De inspectie stelde echter wel vast dat het aantal leerlingen dat voor onderdelen van het lesprogramma een geheel eigen leerlijn volgde vrij groot was.

Uit bovenstaande tabel blijkt dat we nog kunnen spreken van een positieve situatie voor wat de leerlingenzorg op school F betreft. Alle activiteiten worden in redelijke tot vrij grote mate uitgevoerd. De scores met betrekking tot de activiteiten omtrent de planning en de coördinatie van het werken met het leerlingvolgsysteem zijn bij de tweede meting hoger dan bij de eerste. De laatste is zelfs optimaal. Op de activiteiten omtrent de coördinatie van de leerlingenzorg op groeps- en kindniveau en het uitvoerende werk ten aanzien van de leerlingenzorg is nog wel verbetering mogelijk.

Volgens de directeur is er op school F niet of nauwelijks meer sprake van individuele leerlijnen. In oktober 2003 waren er in de groepen 5 tot en met 8 geen leerlingen met een aparte leerlijn.

#### *Samenvatting*

*Wat de beschikbare tijd voor lezen op het rooster betreft stellen we het volgende vast. Het is positief dat het leesonderwijs vanaf groep 2 tot stand komt. Jammer is dat voortgezet technisch lezen niet tot en met groep 8 ingepland wordt. Zeker voor deze leerlingenpopulatie zou dat positieve gevolgen kunnen hebben. In de groepen 6 tot en met 8, waar voortgezet technisch lezen niet meer op het reguliere programma staat wordt wel extra tijd ingepland voor zwakke leerlingen. Dit is positief te noemen evenals de aandacht voor zwakke lezers in groep 2. Jammer is dat de preventie van problemen door de uitbreiding van de leertijd in de groepen 3, 4 en 5 geen aandacht krijgt.*

*Het probleem dat er in groep 4 geen methode was voor voortgezet technisch lezen lijkt met het gebruik van Estafette vanaf januari 2004 opgelost. Er is in grote mate sprake van een doorgaande lijn in de school. Het in geringe mate werken met jaar- en weekplanningen verhoogt echter het risico op het niet uitkrijgen van de methode, waardoor de aansluiting van het aanbod in de verschillende groepen gevaar loopt.*

*De leerlingenzorg op school F is in orde.*

## **10.7 Ontwikkelingen in de kwaliteit van het leerkrachtgedrag**

In deze paragraaf bespreken we de ontwikkeling in de kwaliteit van het leerkrachtgedrag op school F. Om een beeld van de ontwikkeling op te bouwen presenteren we de resultaten van de metingen die plaats hebben gevonden in maart en oktober van 2003. Deze gegevens vergelijken we vervolgens met de situatie bij aanvang van het project zoals hierboven besproken is en/of met landelijke gegevens. Hierdoor kan in beeld gebracht worden of zich op de school ontwikkelingen hebben voorgedaan in de tussenliggende periode. Tevens kan, voor zover die gegevens beschikbaar zijn, nagegaan worden of de kwaliteit van het leerkrachtgedrag in de pas loopt met de gemiddelde basisschool in ons land. Achtereenvolgens besteden wij aandacht aan de pedagogische activiteiten van de leerkrachten, de instructieactiviteiten en de remediërende activiteiten.

### **10.7.1 Pedagogische activiteiten**

De pedagogische activiteiten die belangrijk zijn in het kader van adaptief onderwijs zijn het bevorderen van zelfvertrouwen en competentiegevoelens bij de leerlingen, het bevorderen van een zelfstandige leerhouding en het creëren van een exploratieve leeromgeving voor de leerlingen. Dit betekent dat de leerkracht zijn lokaal zodanig inricht dat de leerlingen een deel van de activiteiten zelf kunnen managen.

De mate waarin een leerkracht het zelfvertrouwen en de competentiegevoelens bij leerlingen bevordert is vastgesteld door middel van observaties in maart en oktober 2003. De mate waarin sprake is van een exploratieve leeromgeving is eveneens vastgesteld door middel van deze observaties. De mate waarin leerkrachten de zelfstandige leerhouding van leerlingen bevorderen is nagegaan met behulp van vragenlijsten die in maart en oktober 2003 zijn

afgenomen bij de leerkrachten. In onderstaande tabel staan de scores op deze elementen bij beide metingen.

<b>Tabel 10.9 Pedagogische activiteiten van de leerkrachten van school F</b>			
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)	Oktober 2003 Gem (sd)
Bevorderen van zelfvertrouwen (9)	0-1	.87 (.14)	.82 (.10)
Bevorderen van een zelfstandige leerhouding (15)	0-1	.37 (.18)	.45 (.20)
Mate waarin sprake is van een exploratieve leeromgeving (12)	0-1	.76 (.11)	.73 (.07)

Het landelijk gemiddelde voor het bevorderen van zelfvertrouwen en competentiegevoelens bij leerlingen ligt op ongeveer .70 (Reezigt, Houtveen & Van de Grift, 2002). In bovenstaande tabel is af te lezen dat de scores op school F ver boven dit landelijk gemiddelde liggen. In dit opzicht is dus sprake van een zeer goed pedagogisch klimaat.

De scores op de andere twee aspecten van het pedagogisch handelen van de leerkracht: het bevorderen van een zelfstandige leerhouding en de mate waarin sprake is van een exploratieve leeromgeving, lagen bij de eerste meting respectievelijk onder en boven het landelijk gemiddelde. Het landelijk gemiddelde is voor beide aspecten respectievelijk .50 en .64. Hoewel er bij de tweede meting een groei te zien is op het bevorderen van een zelfstandige leerhouding blijft de score onder het landelijk gemiddelde.

Beide elementen hebben betrekking op het stimuleren van de zelfstandigheid bij de leerlingen. Uit de hoge score op de mate waarin sprake is van een exploratieve leeromgeving op school F leiden we af dat een belangrijke voorwaarde voor het bevorderen van de zelfstandigheid van de leerlingen aanwezig is. De leerkrachten zijn echter nog te weinig expliciet bezig met het bevorderen van de zelfstandige leerhouding bij de leerlingen.

### **10.7.2 Instructieactiviteiten**

In deze paragraaf worden de didactische activiteiten van de leerkracht in kaart gebracht. Deze activiteiten zijn onderverdeeld in een tweetal subcategorieën. Het betreft de kwaliteit en de kwantiteit van de instructie.

#### *Kwaliteit van de instructie*

De kwaliteit van de instructie op school F is in kaart gebracht door middel van observaties en vragenlijsten. In de observaties die in maart en oktober 2003

zijn uitgevoerd is nagegaan in welke mate de leerkrachten werkten met een gemoderniseerde versie van het directe instructiemodel, het Interactieve, Gedifferentieerde model voor Directe Instructie (IGDI), hoe zij de lessen organiseerden en in welke mate zij gebruikt maakten van coöperatieve werkvormen.

Met behulp van de vragenlijsten die voorgelegd zijn aan alle leerkrachten is gemeten in welke mate de leerkracht naar eigen zeggen omgaat met verschillen tussen leerlingen in de verschillende fasen van de les.

In onderstaande tabel zijn de scores op deze elementen weergegeven.

<b>Tabel 10.10      Kwaliteit van de instructie op school F</b>					
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)		Oktober 2003 Gem (sd)	
Mate van hanteren van het IGDI-model (30)	0-1	.59 (.15)		.44 (.11) *	
- Mate van hanteren van het directe instructie model (9)	0-1	.73 (.14)		.58 (.09) **	
- Mate van differentiatie (8)	0-1	.50 (.17)		.36 (.11) *	
- Mate van interactie (15)	0-1	.62 (.29)		.40 (.17)	
		Vtl	Bl	Vtl	Bl
Zelfperceptie van de mate van omgaan met verschillen	0-1	.23 (.19)	.48 (.08)	.23 (.26)	.53 (.13)
- Vóór de groepsinstructie (3)	0-1	.52 (.41)	.90 (.12)	.30 (.30)	.83 (.19)
- Tijdens de groepsinstructie (7)	0-1	.35 (.34)	.73 (.05)	.35 (.42)	.80 (.07)
- Na de groepsinstructie (10)	0-1	.08 (.12)	.22 (.21)	.12 (.15)	.27 (.17)
Mate van organisatie van de instructie	0-1	.85 (.12)		.84 (.13)	
Mate van hanteren van coöperatieve werkvormen	0-1	.17 (.33)		.01 (.02)	

\* is significant op .05

\*\* is significant op .01

De inspectie was in 2001 in grote lijnen tevreden over het didactisch handelen van de leerkrachten. De leerkrachten gaven duidelijke uitleg over de leerstof en de opdrachten, de leerkrachten stimuleerden de leerlingen actief mee te doen, maar het gebruik van werkvormen die leerlingen activeerden was nog minimaal.

Ook de organisatie van het onderwijsleerproces en het onderwijs in leerstrategieën konden de waardering van de inspectie wegdragen. Het rekening houden met verschillen tussen leerlingen was bij de instructie nog onvoldoende. Bij de verwerking hielden de leerkrachten wel voldoende rekening met verschillen tussen leerlingen.



In 2003 blijkt er niet veel veranderd in deze situatie. De scores op de organisatie van de instructie en het hanteren van het directe instructie model zijn erg hoog. De landelijke gemiddelden liggen respectievelijk op .70 en .46 (Reezigt, Houtveen en Van de Grift, 2002). De scores op school F liggen hierboven. Hierbij moet wel opgemerkt worden dat de mate van werken met het directe instructiemodel in oktober 2003 aanzienlijk lager was dan in maart 2003, er is sprake van een verschil dat significant is op 1%.

Wat het omgaan met verschillen betreft en het gebruik van activerende werkvormen (in dit geval coöperatieve werkvormen) blijven de scores wat achter. Het verschil met de inspectie is dat wij constateerden dat het omgaan met verschillen met name in de verwerkingsfase teleurstellend is. Bij begrijpend lezen gaan de leerkrachten tijdens de instructie, naar eigen zeggen, in grote mate om met verschillen tussen leerlingen. Bij (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen gaan de leerkrachten in deze fasen slechts in geringe mate om met verschillen tussen leerlingen.

Het gebruik van coöperatieve werkvormen was bij de eerste meting al zeer gering. Bij de tweede meting was er nog slechts één leerkracht die een deel van een coöperatieve werkvorm in de les toepaste.

#### *Kwantiteit van de instructie*

De kwantiteit van de instructie is in kaart gebracht door middel van observaties. In onderstaande tabel is in kaart gebracht wat de gemiddelde lesduur was bij de eerste en de tweede meting. Verder is weergegeven hoeveel tijd (in percentages) de leerkrachten gemiddeld besteedden aan management- en instructietaken, aan de verschillende fasen in de les en aan de verschillende doelgroepen. Het percentage taakgerichte leertijd van de leerling is ook in onderstaande tabel af te lezen.

<b>Tabel 10.11 Kwantiteit van de instructie op school F</b>			
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)	Oktober 2003 Gem (sd)
<b>Gemiddelde lesduur in minuten</b>		38 (10)	45 (12)
<b>Management- en instructietijd (in %)</b>	0-100		
Instructietijd		92 (5)	91 (5)
Managementtijd		8 (5)	9 (5)
<b>Fasen in de les (in %)</b>	0-100		
Vorbereidingsfase		8 (9)	11 (8)
Presentatie van de leerstof en begeleidende oefening		57 (32)	52 (26)
Verwerkingsfase		32 (33)	35 (23)
Slotfase		3 (3)	2 (2)
<b>Doelgroep (in %)</b>	0-100		
Instructiegroep als geheel		97 (4)	86 (12) *
Subgroepje binnen de instructiegroep		1 (2)	4 (7)
Individuele leerling binnen de instructiegroep		2 (3)	7 (6) *
Andere leerlinge(en) buiten de instructiegroep		0 (1)	2 (5)
Geen contact		0 (0)	0 (1)
<b>Leerlinggedrag (in %)</b>	0-100		
Taakgericht		93 (5)	92 (8)
Procedurele activiteiten		2 (2)	(1)
Wachten		0 (0)	0 (0)
Niet taakgericht		5 (5)	7 (6)

\* is significant op .05

In bovenstaande tabel valt op dat de instructie- en leertijd efficiënt benut worden op school F. De instructietijd en de taakgerichte leertijd zijn namelijk erg hoog. Wat daarnaast opvalt is dat de leerkrachten in de lessen vooral gericht zijn op de instructiegroep als geheel. Bij de eerste meting werd 97% van de tijd besteed aan de gehele instructiegroep, bij de tweede meting was dat 86%. Er is dus sprake van erg klassikale lessen op school F. Het percentage dat besteed wordt aan subgroepjes is laag. Het percentage dat besteed wordt aan individuele leerlingen is bij de tweede meting aanzienlijk hoger dan bij de eerste meting het geval was.

### 10.7.3 Remediërende activiteiten

Volgens de inspectie was de mate waarin de leerkrachten in 2001 signaleerden, diagnosticeerden en handelingsplannen opstelden voor leerlingen met extra onderwijsbehoeften voldoende.

Door middel van een vragenlijst, die in maart en oktober 2003 bij de leerkrachten is afgenomen, zijn wij nagegaan of het signaleren, diagnosticeren en het opstellen van handelingsplannen nog altijd in voldoende mate gebeurt. In onderstaande tabel staan de scores voor signaleren vermeld. De andere bovengenoemde aspecten zijn in een aparte tabel weergegeven.

<b>Tabel 10.12      Signaleren van problemen op school F</b>			
	Bereik	Maart 2003	Oktober 2003
<b>Signaleren van problemen groep 1-2</b>			
Taal voor kleuters, groep 1	0-6	4.00	4.00
Taal voor kleuters, groep 2	0-6	4.00	4.00
Voorbereidend technisch lezen, groep 2	0-18	1.00	2.00
Sociaal emotionele ontwikkeling, groep 1	0-6	0	0
Sociaal emotionele ontwikkeling, groep 2	0-6	4.00	0
Woordenschat, groep 1	0-6	0	0
Woordenschat, groep 2	0-6	0	2.00
<b>Signaleren van problemen groep 3</b>			
Technisch lezen	0-20	18.00	20.00
Begrijpend lezen	0-2	2.00	2.00
Woordenschat	0-4	2.00	2.00
<b>Signaleren van problemen groep 4-8</b>			
Technisch lezen	0-12	8.80 (3.34)	5.33 (5.47)
Begrijpend lezen	0-6	4.40 (1.67)	4.67 (2.07)
Woordenschat	0-6	3.20 (3.03)	4.00 (1.79)

**Groep 1 en 2** De voorbereidend technisch lezen toetsen zijn: toets voor fonemische vaardigheden; instrument voor spraak/ taalontwikkeling; instrument voor kennis van namen en klanken van letters **Groep 3** Toetsen voor technisch lezen: een test over fonemische vaardigheden (eind groep 2 of begin groep 3); een grafemetoets (rond de herfstvakantie én rond de krokusvakantie); een fonemendictee (rond de herfstvakantie); een woordenleestoets (rond de herfstvakantie); een tekstleestoets (rond de herfstvakantie én de krokusvakantie); een Drie Minuten Toets (DMT) (rond de krokusvakantie én eind groep 3) en een Avi-toets (eind groep 3). **Groep 4 tot en met 8** Toetsen voor technisch lezen: een Drie Minuten Toets (op drie momenten in het jaar); een Avi-toets (op drie momenten in het jaar)

Bij het bepalen van bovenstaande scores op de verschillende toetsen is bekeken:

- Hoe vaak een bepaalde toets per jaar wordt afgenomen en;
- Of de toets bij alle of alleen bij de zwakke leerlingen wordt afgenomen.

Als een toets bij *alle* leerlingen wordt afgenomen, wordt het aantal keer dat de toets afgenomen is in een jaar vermenigvuldigd met 2. Wanneer de toets alleen bij de *zwakke* leerlingen wordt afgenomen, wordt het aantal keer dat de toets afgenomen wordt vermenigvuldigd met 1. Bijvoorbeeld: de toets Taal voor Kleuters wordt twee maal per jaar afgenomen bij alle kleuters; de score op deze toets is dan  $2 \times 2 = 4$ .

Uit bovenstaande tabel kunnen wij opmaken dat school F een zeer uitgebreide toetskalender heeft. In de groepen 3 tot en met 8 worden toetsen voor

technisch en begrijpend lezen en woordenschattoetsen afgenomen. In groep 3 zijn de scores op technisch en begrijpend lezen zelfs optimaal. In de groepen 1 en 2 wordt ieder jaar twee keer de toets Taal voor Kleuters afgenomen. De sociaal emotionele ontwikkeling van kleuters werd in het schooljaar 2002-2003 nog twee keer per jaar systematisch geobserveerd. In het schooljaar 2003 was hier geen sprake meer van.

De scores op de aspecten diagnosticeren (reflectie op het gegeven onderwijs) en het opstellen van plannen zijn in onderstaande tabel weergegeven. Evenals de scores op de aspecten doelen stellen en afstemmen van toetsen, aanbod en groeps-/leerlingbesprekingen.

<b>Tabel 10.13 Planmatig werken op school F</b>					
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)		Oktober 2003 Gem (sd)	
		vtl	bl	vtl	bl
Doelen stellen (6)	0-1	.46 (.35)	.08 (.08)	.07 (.15) **	.08 (.13)
Reflectie op het gegeven onderwijs (8)	0-1	.24 (.24)	.71 (.11)	.43 (.37)	.70 (.04)
Afstemmen toetsen, aanbod en groeps-/leerling-besprekingen (5)	0-1	.34 (.38)	.43 (.24)	.25 (.39)	.48 (.25)
Werken met een groepsplan (9)	0-1	.19 (.29)	.36 (.20)	.24 (.36)	.43 (.18)
Werken met een handelingsplan (9)	0-1	.11 (.30)	0 (0)	.29 (.44)	.45 (.37) **

\*\* is significant op .01

Volgens de inspectie werd er in 2001 in voldoende mate gediagnosticeerd en werden er in voldoende mate plannen opgesteld. In 2003 was de mate van diagnosticeren voor begrijpend lezen vrij groot tot groot. De mate van diagnosticeren voor technisch lezen was geringer. In maart werd er in geringe mate gereflecteerd en in oktober in vrij redelijke mate. Op dit punt is verbetering gewenst.

Het werken met plannen voor technisch lezen was in 2003 zeer gering tot gering. Voor begrijpend lezen werden er in maart 2003 enkel (in vrij geringe mate) groepsplannen opgesteld, in oktober werd er voor begrijpend lezen in vrij redelijke mate gewerkt met plannen. Voor begrijpend lezen is de mate waarin gewerkt wordt met plannen voldoende, voor technisch lezen kunnen we niet spreken van een positieve situatie.

De mate waarin doelen gesteld worden was in maart 2003 voor (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen nog vrij redelijk. Voor begrijpend lezen werden

niet of nauwelijks doelen gesteld in maart 2003. In oktober 2003 werden er voor beide vakgebieden niet of nauwelijks doelen gesteld. Slechts twee leerkrachten gaven aan doelen te stellen voor (voorbereidend) technisch lezen. Wat de afstemming van toetsen, aanbod en groeps- en leerlingbesprekingen betreft is er op school F ook nogal wat verbetering mogelijk. Voor technisch lezen is er in geringe tot vrij geringe mate sprake van afstemming. Voor begrijpend lezen is er in vrij redelijke mate sprake van afstemming.

#### *Samenvatting*

*Wat het leerkrachtgedrag betreft stellen we het volgende vast. Het leerkrachtgedrag op school F is goed. Op sommige punten stijgt het boven het landelijk gemiddelde uit.*

*Leerkrachten bevorderen het zelfvertrouwen en competentiegevoelens van leerlingen en creëren ook een leeromgeving waarin leerlingen hun leerproces zelfstandig kunnen managen. Helaas bevorderen zij nog te weinig expliciet de zelfstandige leerhouding bij de leerlingen.*

*De organisatie van het leerproces is zeer doelmatig, de lessen zijn goed opgebouwd en voorbereid en de taakgerichtheid van de leerlingen is erg hoog. De lessen op school F zijn echter erg klassikaal en de instructie is te weinig afgestemd op relevante verschillen tussen leerlingen.*

*Leerkrachten reflecteren in voldoende mate op het gegeven onderwijs, maar werken met name bij (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen in geringe mate met groeps- en handelingsplannen. De mate waarin doelen gesteld worden is teleurstellend evenals de mate waarin toetsen, aanbod en groeps-/leerlingbesprekingen op elkaar worden afgestemd. Op deze punten is verbetering zeer gewenst.*

### **10.8 Leerlingresultaten**

In deze paragraaf bespreken wij per groep de leerlingresultaten van school F over de afgelopen vijf schooljaren (1998-1999 tot en met 2002-2003). Bij de start van de evaluatie van het project, begin 2003, hebben wij de toetsresultaten over de voorgaande jaren opgevraagd bij de scholen. Bij de analyse van de resultaten waren wij afhankelijk van de door de school toegestuurde resultaten. Alleen voor de groepen 3 en 8 hebben wij een beeld van de resultaten over de vijf schooljaren. Bij andere groepen zijn de toetsen slechts van een beperkt aantal jaren toegestuurd.

### 10.8.1 Leerlingresultaten groep 1

Voor groep 1 hebben wij de resultaten op de toets Taal voor Kleuters opgevraagd. Van de school hebben wij de resultaten uit de schooljaren 2001-2002 en 2002-2003 ontvangen. In het eerste jaar gaat het enkel om een eindmeting, in het tweede jaar om een midden- en een eindmeting.

De resultaten van de leerlingen in groep 1 hebben wij vergeleken met de landelijke normering van het CITO op de toets Taal voor Kleuters. Naast het landelijke gemiddelde op de beide afnamemomenten hebben wij weergegeven wat de gemiddelde landelijke leerwinst is voor de periode tussen maart en mei. Deze gegevens hebben wij vergeleken met de gemiddelde scores op school F, welke in onderstaande tabel weergegeven zijn.

<b>Tabel 10.14      Vergelijking van de gemiddelde scores op de toets Taal voor Kleuters in groep 2 in maart en mei op school F</b>						
	'00-'01		'01-'02		'02-'03	
	M2	E2	M2	E2	M2	E2
Landelijk gemiddelde	57.1	62.9	57.1	62.9	57.1	62.9
Gemiddelde				47.00	40.46	43.64
Landelijk gemiddelde leerwinst	5.8		5.8		5.8	
Gemiddelde leerwinst			-		3.18	
Sd				5.71	11.96	3.50
N				14	13	14

In bovenstaande tabel is af te lezen dat de gemiddelde scores van groep 1 van school F ver onder het landelijk gemiddelde liggen. De gemiddelde score ligt op E-niveau. Ook de gemiddelde leerwinst ligt ver beneden dan gemiddelde landelijke leerwinst.

### 10.8.2 Leerlingresultaten groep 2

Voor groep 2 hebben wij de resultaten op de toets Taal voor Kleuters opgevraagd. Van de school hebben wij de resultaten uit de schooljaren 2000-2001, 2001-2002 en 2002-2003 ontvangen. In het eerste jaar gaat het enkel om een eindmeting, in het tweede en derde jaar om een midden- en een eindmeting.

De resultaten van de leerlingen in groep 2 hebben wij vergeleken met de landelijke normering van het CITO op de toets Taal voor Kleuters. Naast het

landelijke gemiddelde op de beide afnamemomenten hebben wij weergegeven wat de gemiddelde landelijke leerwinst is voor de periode tussen maart en mei. Deze gegevens hebben wij vergeleken met de gemiddelde scores op school F, welke in onderstaande tabel weergegeven zijn.

<b>Tabel 10.15      Vergelijking van de gemiddelde scores op de toets Taal voor Kleuters in groep 2 in maart en mei op school F</b>						
	'00-'01		'01-'02		'02-'03	
	M2	E2	M2	E2	M2	E2
Landelijk gemiddelde	67.3	73.0	67.3	73.0	67.3	73.0
Gemiddelde		71.0	59.83	71.83	68.36	70.10
Landelijk gemiddelde leerwinst	5.70		5.70		5.70	
Gemiddelde leerwinst			12.0		1.74	
Sd		3.16	8.94	7.31	5.68	8.91
N		8	12	12	14	20

In bovenstaande tabel is af te lezen dat de leerlingen aan het eind van het schooljaar 2000-2001 een gemiddelde score hadden van 71.0. Hoewel deze score lager is dan het landelijk gemiddelde, ligt de gemiddelde score wel op C-niveau. In het midden van schooljaar 2001-2002 was de gemiddelde score 59.83. Deze gemiddelde score lag op E-niveau. Aan het eind van het jaar was de gemiddelde score veel hoger. Hoewel de score nog wel onder het landelijk gemiddelde lag was er sprake van een gemiddelde score op C-niveau. Het gemiddelde leerwinst in dit jaar ligt met 12.0 ver boven de gemiddelde landelijke leerwinst. Voor een school met deze leerlingenpopulatie is dat erg hoog.

In het schooljaar 2002-2003 lag de gemiddelde score aan het begin van het jaar iets boven het landelijk gemiddelde. Deze positie werd echter niet vastgehouden, aan het eind van het jaar lag de score slechts 1.74 hoger. Daarmee is de gemiddelde score teruggezakt naar D-niveau.

### 10.8.3      Leerlingresultaten groep 3

Voor groep 3 hebben wij de resultaten op de Drie-Minuten-Toets (DMT) opgevraagd. Op de school waren van alle opgevraagde schooljaren gegevens bekend op kaart 1. Van het schooljaar 1998-1999 waren er alleen resultaten bekend op de middenmeting, van de andere schooljaren hebben wij zowel resultaten op de midden- als eindmeting ontvangen. Deze gegevens hebben wij wederom vergeleken met de landelijke normering van het CITO op deze toets.

Naast de landelijke gemiddelden op beide metingen, hebben wij wederom een landelijke gemiddelde leerwinst weergegeven. De resultaten van de leerlingen van groep 3 over de laatste vijf schooljaren, welke weergegeven zijn in onderstaande tabel, hebben wij met deze normering vergeleken.

<b>Tabel 10.16</b>		<b>Vergelijking van de gemiddelde scores op kaart 1 van de DMT in groep 3 in maart en mei</b>									
		'98-'99		'99-'00		'00-'01		'01-'02		'02-'03	
		M3	E3	M3	E3	M3	E3	M3	E3	M3	E3
Landelijk gemiddelde		30.1	39.2	30.1	39.2	30.1	39.2	30.1	39.2	30.1	39.2
Gemiddelde		28.44	-	36.89	51.89	43.64	61.45	40.78	56.43	39.64	46.45
Landelijk gemiddelde leerwinst		9.1		9.1		9.1		9.1		9.1	
Gemiddelde leerwinst		-		15.0		17.81		15.65		6.81	
Sd.		11.25	-	16.85	20.04	21.77	21.29	19.91	19.66	14.95	16.10
N		18	-	9	9	14	11	9	7	11	11

De gemiddelde scores van groep 3 op school F liggen met uitzondering van het schooljaar 1998-1999 allemaal boven het landelijk gemiddelde. De gemiddelde leerwinsten ligt, met uitzondering van de leerwinst in het schooljaar 2002-2003, ook allemaal boven de gemiddelde landelijk leerwinst. De resultaten van groep 3 op school F zijn dus erg hoog.

De standaarddeviatie is in alle jaren wel erg hoog. In de kleine groepen wordt het gemiddelde door één of twee leerlingen omhoog getrokken.

#### 10.8.4 Leerlingresultaten groep 4

Voor groep 4 hebben wij eveneens de resultaten op de Drie-Minuten-Toets (DMT) opgevraagd. Op de school waren in de vijf schooljaren (1998-1999, 1999-2000, 2000-2001, 2002-2003 en 2003-2004) gegevens bekend op kaart 3. Slechts in twee schooljaren ging het om een begin en eindmeting. In twee andere schooljaren gingen het enkel om een beginmeting en in het schooljaar 2002-2003 was er enkel een middenmeting.

In onderstaande bespreken wij wederom de resultaten aan de hand van de landelijke normering van het CITO.



<b>Tabel 10.17      Vergelijking van de gemiddelde scores op kaart 3 van de DMT in groep 4 in oktober en mei</b>											
	'98-'99		'99-'00		'00-'01		'01-'02		'02-'03		'03-'04
	B4	E4	B4	E4	B4	E4	B4	E4	M4	E4	B4
Landelijk gemiddelde	25.80	46.70	25.80	46.70	25.80	46.70	25.80	46.70	40.1	46.70	25.80
Gemiddelde	16.50	-	19.83	34.28	31.10	47.89			52.13	-	36.22
Landelijk gemiddelde leerwinst	20 90		20 90		20 90		20 90		6.60		-
Gemiddelde leerwinst	-		14.45		16.79		-		-		-
Sd.	19.36	-	10.68	17.07	21.45	19.83			15.54	-	12.04
N	14	-	18	18	10	9			8	-	9

In bovenstaande tabel is te zien dat de gemiddelde scores in de schooljaren '98-'99 en '99-'00 nog beneden het landelijk gemiddelde liggen. In deze schooljaren liggen de landelijke gemiddelden respectievelijk op E- en D/E-niveau. In de schooljaren daarna liggen de gemiddelde scores van groep 4 van school F allemaal (ver) boven het landelijk gemiddelde. De gemiddelde score bij de eindmeting in schooljaar 2000-2001 ligt op B-niveau. Alle andere gemiddelde scores liggen op A-niveau. Voor een school met deze leerlingenpopulatie is dat erg hoog.

Van de schooljaren '99-'00 en '00-'01 is de gemiddelde leerwinst bekend, deze ligt in beide gevallen onder de gemiddelde landelijke leerwinst.

### 10.8.5 Leerlingresultaten groep 5

Voor groep 5 hebben wij de gegevens opgevraagd op de Toets Begrijpend Lezen (TBL) van het CITO. De school heeft ons enkel gegevens toegestuurd van het schooljaar 2001-2002. In onderstaande tabel is de gemiddelde score op deze toets weergegeven.

<b>Tabel 10.18      Vergelijking van de gemiddelde scores op de toets begrijpend lezen (TBL) medio groep 5</b>					
	'98-'99	'99-'00	'00-'01	'01-'02	'02-'03
	M5	M5	M5	M5	M5
Landelijk gemiddelde	21	21	21	21	21
Gemiddelde				11.25	
Sd				11.09	
N				8	

De gemiddelde score in groep 5 op de Toets Begrijpend Lezen ligt in het schooljaar 2001-2002 ver beneden het landelijk gemiddelde. Volgens de CITO-normering is de gemiddelde score gelijk aan wat van de leerlingen aan het eind van groep 4 verwacht mag worden. Gemiddeld hebben de leerlingen in groep 5 bij begrijpend lezen dus een leerachterstand van een half jaar.

De spreiding in toetsresultaten van de leerlingen is ook erg hoog. Een enkele leerling heeft een toetsscore van 34 een andere een toetsscore van 0.

#### 10.8.6 Leerlingresultaten groep 6

Ook voor groep 6 hebben wij de gegevens opgevraagd op de Toets Begrijpend Lezen (TBL) van het CITO. De school heeft ons enkel gegevens opgestuurd van de schooljaren 2001-2002 en 2002-2003. In onderstaande tabel is de gemiddelde score op deze toets weergegeven.

<b>Tabel 10.19      Vergelijking van de gemiddelde scores op de toets begrijpend lezen (TBL) medio groep 6</b>					
	'98-'99	'99-'00	'00-'01	'01-'02	'02-'03
	M6	M6	M6	M6	M6
Landelijk gemiddelde	32	32	32	32	32
Gemiddelde				11.46	19.50
Sd				8.49	15.14
N				13	8

In beide schooljaren zien we dat de gemiddelde score ver beneden het landelijk gemiddelde ligt. Hoewel de gemiddelde score in het schooljaar 2002-2003 aanzienlijk hoger is dan de gemiddelde score in schooljaar 2001-2002 liggen beide scores volgens de CITO-normering op het niveau dat van leerlingen aan het eind van groep 4 verwacht mag worden bij begrijpend lezen. De leerlingen kampen dus bij begrijpend lezen gemiddeld met een leerachterstand van anderhalf jaar.

Ook hier echter is de spreiding in toetsresultaten weer erg hoog. Drie leerlingen hebben in het schooljaar 2002-2003 scores boven het landelijke gemiddelde (34, 38 en 39). Twee leerlingen zitten hier met een score van 3 ver onder.

### 10.8.7 Leerlingresultaten groep 7

Ook voor groep 7 hebben wij de gegevens opgevraagd op de Toets Begrijpend Lezen (TBL) van het CITO. De school heeft ons enkel gegevens opgestuurd van de schooljaren 2001-2002 en 2002-2003. In onderstaande tabel is de gemiddelde score op deze toets weergegeven.

<b>Tabel 10.20</b> <b>Vergelijking van de gemiddelde scores op de toets begrijpend lezen (TBL) medio groep 7</b>					
	'98-'99	'99-'00	'00-'01	'01-'02	'02-'03
	M6	M6	M6	M6	M6
Landelijk gemiddelde				48	48
Gemiddelde				23.60	25.08
Sd				10.64	6.09
N				15	13

In bovenstaande tabel is wederom af te lezen dat de gemiddelde scores in groep 7 ver beneden het landelijk gemiddelde liggen. Volgens de CITO-normering liggen de gemiddelde scores gemiddeld op een niveau dat van leerlingen aan het eind van groep 5 verwacht mag worden. Ook in groep 7 kampen de leerlingen gemiddeld dus met een leerachterstand van anderhalf jaar voor begrijpend lezen.

### 10.8.8 Leerlingresultaten groep 8

Voor groep 8 hebben wij de scores op de eindtoets basisonderwijs van het CITO opgevraagd. Deze toets is in alle jaren afgenomen bij de schoolverlaters van school F. In onderstaande tabel zijn de gemiddelde standaardscores van school F op de eindtoets weergegeven. De gemiddelde standaardscores hebben wij berekend aan de hand van de individuele leerlingresultaten van alle leerlingen. Omdat wij niet beschikten over binnenkomstdata van de leerlingen, hadden wij geen zicht op de leerlingen die minder dan zes jaar aaneengesloten op de school zaten, deze laatsten zouden de gemiddelde scores dus eventueel kunnen vertekenen.

In de tabel worden de gemiddelde standaardscores vergeleken met de landelijk gemiddelde standaardscores en met de gemiddelde standaardscores van groep 7 scholen in de vier grote steden.

<b>Tabel 10.23      Vergelijking van de gemiddelde standaardscores op de eindtoets basisonderwijs van het CITO</b>					
	'98-'99	'99-'00	'00-'01	'01-'02	'02-'03
Landelijk gemiddelde		534.5	535.1	535.0	535.0
Landelijk gemiddelde groep 7 scholen in de G4		526.0	527.8	528.1	527.9
Gemiddelde	523.21	520.09	523.30	518.00	515.07
Sd	8.36	9.46	10.35	8.27	6.71
N	14	11	10	12	14

De gemiddelde standaardscores op school F liggen allemaal beneden de gemiddelde scores van de groep 7 scholen in de vier grote steden. Vanaf het schooljaar 2000-2001 is er ook een daling te zien in de gemiddelde standaardscores.

Hoewel het beeld eventueel vertekend kan zijn door leerlingen die niet zes jaar aaneengesloten op de school hebben gezeten of naar het voortgezet speciaal onderwijs zijn gegaan, is het niet waarschijnlijk dat de score zonder deze leerlingen op het landelijk gemiddelde terecht zou komen. Slechts een enkele leerling heeft een standaardscore van 527. De andere leerlingen hebben een lagere score.

#### *Samenvatting*

*In de groepen 1 en 2 liggen de gemiddelde scores op de toets Taal voor Kleuters beneden het landelijk gemiddelde. De gemiddelde scores in groep 1 liggen ver beneden dit gemiddelde. De gemiddelde scores in groep 2 liggen op sommige momenten maar net onder het landelijk gemiddelde. De gemiddelde leerwinst in 2001-2002 lag twee keer zo hoog als de gemiddelde landelijke leerwinst.*

*In de groepen 3 en 4 zijn de resultaten voor technisch lezen goed te noemen. Vanaf 1999-2000 is er in groep 3 sprake van gemiddelde scores boven het landelijk gemiddelde. De gemiddelde leerwinsten lagen met uitzondering van de gemiddelde leerwinst in 2002-2003 ook alle boven het landelijk gemiddelde. Vanaf het schooljaar 2000-2001 is er wel een daling te zien in de gemiddelde scores en gemiddelde leerwinsten. De gemiddelde scores in groep 4 liggen allemaal ver boven het landelijk gemiddelde.*

*De gemiddelde scores op de toetsen voor begrijpend lezen in de groepen 5 tot en met 7 zijn wat teleurstellend. Alle gemiddelde scores liggen beneden de landelijke gemiddelden. In groep 5 kampen de leerlingen gemiddeld met een leerachterstand van een half jaar bij begrijpend lezen. In de groepen 6 en 7 is deze leerachterstand gemiddeld anderhalf jaar.*

*De gemiddelde standaardscores op de eindtoets basisonderwijs zijn eveneens teleurstellend. In alle schooljaren ligt de gemiddelde score onder het gemiddelde van de groep 7 scholen in de vier grote steden. Hierbij moet echter opgemerkt worden dat de resultaten niet gecorrigeerd zijn voor leerlingen die na het basisonderwijs naar het voortgezet speciaal onderwijs gegaan zijn of niet langer dan zes jaar aaneengesloten op de school hebben gezeten.*

## **10.9 Conclusies**

Op school F is voldoende veranderingscapaciteit in de school aanwezig, evenals een voldoende professionele cultuur en motivatie om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. De vraag rest of daarmee alle mogelijke oorzaken voor het achterblijven van de leerlingprestaties ook verdwenen zijn. We beantwoorden deze vraag, door de mogelijke hoofdoorzaken voor onderprestatie opnieuw langs te lopen:

1. Hebben niet alle leerlingen alle leerstof aangeboden gekregen?  
Deze oorzaak blijft naar onze mening staan.  
Er is in behoorlijke mate sprake van een doorgaande lijn in de school. Het werken met jaar- en weekplanningen gebeurt echter nog in zeer geringe mate. Het niet werken met deze planningen verhoogt het risico op het niet uitkrijgen van methoden. Dit vormt weer een risico voor de doorgaande lijn.  
Het leerkrachtgedrag op school F is goed, op verschillende punten zelfs ver boven het gemiddelde uitstijgend. Toch is de instructie van de leerkrachten onvoldoende afgestemd op relevante verschillen tussen leerlingen.  
Er is echter geen sprake van een zorgwekkende situatie voor wat de leerlingenzorg betreft. Er zijn ook vrijwel geen leerlingen meer die een individuele leerlijn aangeboden krijgen;
2. Veranderingen in de leerlingenpopulatie zijn niet bepaald zaken waar een school direct greep op heeft. Volgens de begeleiders is de populatie nu weer redelijk stabiel. Onze indruk is dat de school zich aangepast heeft aan de nieuwe leerlingenpopulatie. Hierbij moet wel opgemerkt worden dat de school slechts in geringe mate extra leertijd heeft ingepland voor zwakke lezers en dat er in de instructie van de leerkrachten weinig rekening wordt gehouden met verschillen tussen leerlingen;
3. Is er sprake van onvoldoende zicht op prestaties van leerlingen?

Uit de analyse van de inspectiegegevens bij aanvang van het project kwam naar voren dat van deze laatste hoofdoorzaak voor onderpresteren op school F geen sprake leek te zijn. Op dit moment denken we dat deze conclusie niet onverkort gehandhaafd kan blijven. Er wordt weliswaar in voldoende mate gesignaleerd op de school, maar het komt er nu op aan dat de evaluatieve cyclus binnen de groepen afgemaakt wordt. Ook zou het opbouwen van een beeld van de leerlingvorderingen op het niveau van de schoolorganisatie nog versterkt kunnen worden. Daarbij gaat het niet om het opbouwen van dit overzicht op zichzelf. Dat is pas de start. Het overzicht zou de bron kunnen vormen om bijvoorbeeld de doorgaande lijn te versterken etc. Net als op groepsniveau kunnen deze gegevens immers gebruikt worden om als school beleid te maken en de professionele cultuur te verbeteren. De indruk bestaat dat het planmatig werken met de evaluatieve cyclus nog teveel een individuele leerkrachtaangelegenheid is;

4. Is het leerstofaanbod toereikend?

Uit de analyse van de inspectiegegevens bij aanvang van het project kwam naar voren dat ook van deze laatste hoofdoorzaak voor onderpresteren op school F geen sprake leek te zijn. Op dit moment denken we dat deze conclusie niet onverkort gehandhaafd kan blijven. Wat de beschikbare tijd voor lezen op het rooster betreft stellen we het volgende vast. Het is positief dat het voorbereidend technisch lezen al in groep 2 tot stand komt. Jammer is het dat er in de groepen 6 tot en met 8 geen voortgezet technisch lezen meer op het reguliere rooster staat. Enkel voor zwakke leerlingen is extra tijd ingepland voor voortgezet technisch lezen. Daarnaast is het jammer dat er in de groepen 3 tot en met 5 voor de zwakke leerlingen geen wekelijkse uitbreiding van de leertijd plaatsvindt.

## **Hoofdstuk 11**

### **ER BOVENOP KOMEN?**

#### **11.1 Inleiding**

Het SOP-project is bedoeld om de aan het project deelnemende scholen er, populair gezegd, weer boven op te helpen. Jammer genoeg waren wij als onderzoekers voor slechts een beperkte periode in staat de ontwikkelingen op de scholen in kaart te brengen. Het project was al gestart voordat het onderzoek kon starten en loopt ook nog geruime tijd door na afloop van het onderzoek. Het eerste probleem was oplosbaar, doordat we immers konden beschikken over de schoolrapportages over 1999 die door de Inspectie van het Onderwijs zijn gemaakt. Tevens konden we gedeeltelijk beschikken over leerling-gegevens voorafgaand en tijdens het project. Het tweede probleem is uiteraard niet oplosbaar. De vraag of het SOP-project de scholen er inderdaad bovenop heeft geholpen kan dus nog niet definitief beantwoord worden.

In dit hoofdstuk schetsen we een overall-beeld van de ontwikkeling die de scholen hebben doorgemaakt, zoals blijkt uit vergelijking van de gegevens op leerkracht- en schoolniveau die in 2003 zijn verzameld met de bevindingen van de inspectie voorafgaand aan het project. Na een korte typering van de scholen wordt een overzicht gegeven van welke (aspecten van) de oorzaken voor onderpresteren zoals in hoofdstuk 2 onderscheiden, voor de betreffende scholen bij aanvang van het project opgeld deden. Vervolgens wordt de vraag beantwoord of de situatie zoals de inspectie die in 1999 aantrof in 2003 nog steeds geldt, dan wel of er verbeteringen zijn opgetreden. Deze vraag wordt beantwoord per hoofdoorzaak voor onderpresteren: ontoereikend zijn van het aanbod (11.3); niet alle leerlingen hebben de leerstof aangeboden gekregen (11.4); onvoldoende zicht op prestaties van de leerlingen (11.5); en een langdurig disfunctionerende schoolorganisatie (11.6). Vervolgens komen de ontwikkelingen op leerling-niveau aan de orde (11.7).

Het hoofdstuk wordt in paragraaf 11.8 afgesloten met een samenvatting en conclusie.

## 11.2 Typering van de scholen

Alle aan het project deelnemende onderwijskansenscholen zijn gesitueerd in de randstad. Vijf ervan staan in de binnenstad van één van de vier grote steden. Er doet één islamitische school en één rooms-katholieke school mee. Verder zijn er twee openbare en twee protestants-christelijke basisscholen in het project betrokken.

<b>Tabel 11.1 schoolgrootte en leerling-populatie van de SOP-scholen</b>						
<b>Scholen</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>
Aantal ll.	354	143	493	221	415	95
% 1.0 ll	8	39	-	-	74	4
% 1.25 ll	5	51	1	-	10	3
% 1.9 ll	87	10	99	100	16	93

De scholen verschillen onderling nogal in grootte. Alleen school D is in omvang vergelijkbaar met de gemiddelde basisschool. Gemiddeld telt de Nederlandse basisschool in 2003 224 leerlingen.

Ook in leerling-populatie zijn de verschillen aanzienlijk. Vier van de zes scholen worden vrijwel tot geheel bevolkt door allochtone leerlingen. Opvallend is verder dat school E een overwegend autochtone leerling-populatie heeft, die bovendien niet tot de achterstandsgroepen behoren.

## 11.3 Situatie voorafgaand aan het project

In hoofdstuk 2 hebben we in navolging van Van de Grift (2001) vier hoofdoorzaken voor het langdurig achterblijven van leerling-resultaten onderscheiden. Dit waren kort samengevat:

- een ontoereikend leerstofaanbod;
- niet alle leerlingen hebben alle leerstof ook aangeboden gekregen;
- de leerkrachten en de school hebben onvoldoende zicht op de leerling-prestaties;
- er is sprake van een langdurig disfunctionerende schoolorganisatie.

Om de situatie op de scholen voorafgaand aan het project in kaart te brengen, zijn de schoolverslagen van de Inspectie van het Onderwijs geanalyseerd op het voorkomen van situaties die in verband gebracht zouden kunnen met genoemde hoofdoorzaken. Er is met andere woorden gekeken naar de herkenbaarheid van de genoemde hoofdoorzaken voor onderprestatie in de



inspectieoordelen zoals vastgelegd in de schoolverslagen. In de case beschrijvingen van de afzonderlijke scholen is daar uitvoerig op ingegaan. De resultaten van de analyse zijn samengevat in tabel 11.2.

<b>Tabel 11.2 Herkenbaarheid van de hoofdoorzaken voor onderprestatie in de inspectieoordelen op de SOP-scholen</b>				
<b>Scholen\oorzaken</b>	Ontoereikend leerstof aanbod	Opportunity to learn	Onvoldoende zicht op prestaties	Disfunctioneren schoolorganisatie
<b>A</b>	X	X		X
<b>B</b>	X	X		X
<b>C</b>		X	X	X
<b>D</b>	X	X	X	X
<b>E</b>	X	X	X	
<b>F</b>		X	X	

Voor wat school A betreft, zijn drie van de vier hoofdoorzaken voor onderprestaties herkenbaar, n.l. het leerstofaanbod is ontoereikend, veel leerlingen hebben niet alle leerstof aangeboden gekregen en de school heeft langdurig een disfunctionerende schoolorganisatie.

Meer specifiek, kwam het leerstofaanbod niet of nauwelijks tegemoet aan relevante verschillen tussen leerlingen, sloot het leerstofaanbod in de kleutergroepen niet aan op dat in groep 3 en was er sprake van verouderde methoden.

Voor het verschijnsel dat veel leerlingen niet alle leerstof aangeboden hebben gekregen draagt Van de Grift (2001) twee achterliggende oorzaken aan. De eerste is zwak didactisch handelen van de leerkrachten, de tweede is het op een verkeerde manier omgaan met verschillen tussen leerlingen. Van verkeerd omgaan met verschillen tussen de leerlingen was op school A geen sprake. Het probleem leek vooral in het didactisch handelen van de leerkrachten te liggen. Dit liet volgens de inspectie op een aantal punten te wensen over. Zo was de instructie onvoldoende afgestemd op relevante verschillen tussen leerlingen, werd er onvoldoende gebruik gemaakt van activerende werkvormen, was er onvoldoende aandacht voor leerstrategieën en stimuleerden de leerkrachten de ontwikkeling van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid te weinig.

Als de schoolorganisatie niet goed functioneert wordt de kans op mogelijkheden om zwakke punten aan te pakken klein. Op school A staat het functioneren van de schoolorganisatie op twee punten onder de druk. Enerzijds blijkt uit het inspectierapport van 1999 dat het professionaliseringsbeleid om verbetering vroeg. Anderzijds komt het ontbreken van een schoolleider op dat moment ook niet ten goede aan de situatie op de school.

Dit komt onder meer tot uitdrukking in het feit, dat naast het SOP-project binnen de school nog aan een andere vernieuwing gewerkt wordt. Dit project staat op gespannen voet met het SchoolOntwikkelingsProject, omdat beide de taalontwikkeling vanuit een andere invalshoek stimuleren.

Voor school B zijn eveneens drie van de vier hoofdoorzaken voor onderpresteren in het inspectieoordeel herkenbaar: het leerstof aanbod is ontoereikend, veel leerlingen hebben niet alle leerstof aangeboden gekregen en er is onvoldoende zicht op de prestaties van de leerlingen. Het leerstofaanbod voor Nederlandse taal voldeed niet aan de kerndoelen en vertoonde geen doorgaande lijn. Tevens kwam het aanbod voor Nederlandse taal niet tegemoet aan de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen. De school telt veel taalzwakke leerlingen. Toch werden op de school geen programma's NT2 of programma's voor gerichte woordenschatstimulering gebruikt.

Het didactisch handelen op de school werd voor een deel voldoende en voor een deel onvoldoende beoordeeld. De lessen vertoonden een goede opbouw en de uitleg van de leerkrachten was duidelijk.

Bij de instructie hielden de leerkrachten echter te weinig rekening met niveauverschillen tussen leerlingen. Zij hanteerden te weinig activerende werkvormen en stimuleerden het gebruik van ICT te weinig. Verder waren zij onvoldoende bezig met het bevorderen van leren samenwerken en het leren ondersteunen van elkaar.

Het onderwijs in leerstrategieën liet eveneens te wensen over. Leerkrachten gaven onvoldoende expliciet onderwijs in strategieën voor denken en leren.

De schoolorganisatie stond in 2001 op twee punten onder druk. In eerste instantie had dat te maken met de geringe teamstabiliteit en de personeelstekorten op de school. Er was sprake van veel langdurig ziekteverzuim en veel personeelwisselingen. Tevens was sprake van onvoldoende kwaliteit van de professionalisering en de kwaliteitszorg.

Op school C was eveneens sprake van drie van de vier hoofdoorzaken voor het achterblijven van leerling-resultaten. Veel leerlingen hebben niet alle leerstof aangeboden gekregen.

Uit het inspectierapport van school C blijkt dat er op bepaalde punten sprake was van zwak didactisch handelen van de leerkrachten. Zo was de instructie van de leerkrachten onvoldoende afgestemd op relevante verschillen tussen leerlingen, werd er onvoldoende gebruik gemaakt van activerende

werkvormen, was er onvoldoende aandacht voor leerstrategieën en werd er gebrek aan zelfstandigheid bij de leerlingen geconstateerd.

Op school C is eveneens sprake van verkeerde leerlingenzorg. Alle D- en E-leerlingen komen op deze school voor rekening van de individuele leerlingbegeleider. Zij krijgen een afgestemd programma en zullen de einddoelen nooit halen. Door deze verkeerde leerlingenzorg raken achterlopende leerlingen eerder verder achterop, dan dat ze weer naar het niveau van hun leeftijdgenoten gebracht worden.

Uit het inspectierapport blijkt verder dat er op school C een aantal genormeerde toetsen niet afgenomen werd. Door het ontbreken van deze toetsen hebben leerkrachten onvoldoende zicht op de prestaties van hun leerlingen. Zij weten niet of leerlingen op hetzelfde niveau presteren als hun leeftijdgenoten elders in het land, dan wel of sommige leerlingen hierbij achterlopen. Hierdoor worden noodzakelijke maatregelen niet getroffen. Op school C is met andere woorden ook het onvoldoende zicht hebben op de prestaties van de leerlingen als hoofdoorzaak voor onderpresteren aanwijsbaar.

Van de hoofdoorzaak: De school heeft langdurig een disfunctionerende schoolorganisatie, lijkt eveneens sprake te zijn. In tegenstelling tot de mening van de inspectie op dit punt, constateren wij dat de school op dit aspect op twee punten onder druk staat. Te weten instabiliteit in het team en het extreem hoge aantal mutaties onder de leerlingen. Deze mutaties vergen zoveel aandacht en energie van het team dat het verstorend kan werken op het leerproces van de overige leerlingen, waardoor ook hun prestaties in gevaar komen.

Op school D was bij aanvang van het project sprake van alle vier genoemde hoofdoorzaken van onderpresteren. Zo constateerde de inspectie dat het leerstofaanbod voor Nederlandse taal weliswaar voldeed aan de kerndoelen, maar geen doorgaande lijn vertoonde. Tevens was het leerstofaanbod onvoldoende afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingenpopulatie en kwam het niet overeen met hedendaagse vakinhoudelijke en vakdidactische opvattingen.

Tevens is op school D sprake van beide achterliggende verklaringen voor het niet aangeboden hebben gekregen van alle leerstof: zwak didactisch handelen van de leerkrachten en verkeerde leerlingenzorg.

Zo hielden de leerkrachten te weinig rekening met niveauverschillen tussen leerlingen, waren zij onvoldoende gericht op het bevorderen van

samenwerking tussen de leerlingen en zelfstandigheid bij de leerlingen en gaven zij te weinig expliciet onderwijs in leerstrategieën. Tevens werden geen maatregelen getroffen wanneer leerlingen uitvielen op toetsen.

Door het ontbreken van een goed systeem om toetsgegevens van leerlingen vast te leggen ontbrak het de leerkrachten bovendien aan voldoende overzicht over de prestaties van hun leerlingen en vooral over de prestaties van hun leerlingen in vergelijking tot hun leeftijdgenoten.

Tenslotte werd uit het inspectierapport duidelijk dat er in 1999 sprake was van een disfunctionerende schoolorganisatie. De schoolorganisatie stond op drie punten onder druk. Ten eerste omdat de school op het moment van het inspectiebezoek zonder leiding zat, ten tweede omdat de schoolcondities voor het realiseren van goed onderwijs ongunstig waren en ten derde omdat er sprake was van tweespalt in het team.

Wat de schoolcondities betreft, ontbrak het in 1999 aan kwaliteitszorg en was er zeer veel verbetering mogelijk op het gebied van het professionaliseringsbeleid van de school.

Dat er sprake was van tweespalt in het team had voornamelijk te maken met de systeemscheiding tussen de kleutergroepen en de groepen 3 tot en met 8. De eilandencultuur waarvan in 1999 sprake was, kwam ook niet ten goede aan een gemeenschappelijk beleid; de afzonderlijke leerkrachten of afzonderlijke groepjes leerkrachten, bepaalden ieder voor zich wat naar hun oordeel onderwijskundig wenselijk was.

Op school E was eveneens sprake van alle genoemde hoofdoorzaken voor onderprestatie.

In 1999 constateerde de inspectie dat het leerstofaanbod voor Nederlandse taal niet voldeed aan de kerndoelen en niet aangeboden werd tot en met het niveau van groep 8. Voor het leerstofaanbod in het algemeen gold dat er geen sprake was van een doorgaande lijn; het aanbod in de groepen 1 en 2 sloot niet aan bij het meer methodische aanbod vanaf groep 3.

Verder was het leerstofaanbod onvoldoende afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingenpopulatie en kwam onvoldoende tegemoet aan relevante verschillen tussen leerlingen. Ten slotte kwam het leerstofaanbod niet overeen met hedendaagse vakinhoudelijke en vakdidactische opvattingen.

Door dit ontoereikende leerstofaanbod hebben leerlingen mogelijk niet de kans gekregen te leren wat ze nodig hadden.

Dat veel leerlingen niet alle leerstof aangeboden hebben gekregen wordt op twee manieren verklaard. De eerste verklaring gaat uit van zwak didactisch handelen van de leerkrachten, de tweede van een verkeerde leerlingenzorg. Op school E is van beide verklaringen sprake.

In het inspectierapport van 1999 van school E wordt het didactisch handelen van de leerkrachten over het geheel genomen als zwak beoordeeld. De instructie en verwerking waren onvoldoende helder en gestructureerd. De leerlingen werden onvoldoende actief betrokken bij het leerproces en leerkrachten stemden hun handelen te weinig af op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Zij waren onvoldoende bezig met het bevorderen van leren samenwerken en zij gaven te weinig expliciet onderwijs in leerstrategieën.

Op school E was eveneens sprake van onvoldoende leerlingenzorg. Op het niveau van het systeem van de leerlingenzorg en op het niveau van de groep, tijdens het dagelijkse werk, ontbrak het aan voldoende planmatigheid, doelgerichtheid en regelmatige reflectie. Hierdoor bestaat de kans dat leerkrachten onvoldoende zicht hadden op de prestaties van hun leerlingen, waardoor noodzakelijke maatregelen mogelijk niet getroffen werden.

Op school E stond het functioneren van de schoolorganisatie op twee punten onder de druk. In de eerste plaats had dat te maken met de schoolcondities. Uit het inspectierapport van 1999 blijkt dat de kwaliteitszorg, het professionaliseringsbeleid en de interne communicatie van onvoldoende kwaliteit waren.

In de tweede plaats had dat te maken met de geringe teamstabiliteit. Door de groei van de school kwamen er nieuwe leerkrachten bij, door de werkdruk (i.v.m. grote groepen en veel ziekteverzuim) verdween er ook weer een aantal. Het aantal leerkrachten dat langer dan vijf jaar op de school werkte was daardoor klein.

Op school F was sprake van twee van de vier genoemde hoofdoorzaken voor onderpresteren. Veel leerlingen hebben op school F niet alle leerstof aangeboden gekregen. Achterliggende oorzaak hiervoor is het feit dat de leerkrachten bij de instructie te weinig rekening hielden met de relevante verschillen tussen leerlingen en het feit dat leerkrachten te weinig gebruik maakten van actieve werkvormen. Er was met andere woorden sprake van op onderdelen zwak didactisch handelen van de leerkrachten.

Tevens was het aantal leerlingen dat voor bepaalde onderdelen van het lesprogramma een geheel eigen leerlijn volgde vrij groot. Deze leerlingen namen vaak geen deel aan de groepsinstructie en waren aangewezen op

geïsoleerd zelfstandig werken. Op school F was dus sprake van verkeerde leerlingenzorg.

De samenstelling van de leerlingenpopulatie op school F is de laatste jaren sterk veranderd. Het percentage autochtone leerlingen is sterk afgenomen. Het percentage allochtone leerlingen is sterk gegroeid. Deze verschuiving in de populatie vraagt van de school een aanpassing in de werkwijze. Dit kan zoveel aandacht en energie vragen van het team dat doordoor ook het leerproces van de overige leerlingen in gevaar kan komen. Mogelijk zou op school F dan ook een langdurig disfunctionerende schoolorganisatie oorzaak voor onderpresteren kunnen zijn.

Samenvattend kunnen we concluderen, dat op alle aan het project deelnemende scholen tenminste twee van de vier hoofdoorzaken voor onderpresteren aan de orde zijn. Het niet aanbieden van alle leerstof aan alle leerlingen (hoofdoorzaak 2) is op alle scholen een bron van problemen. De scholen lijken dus behoorlijk op elkaar, in die zin dat de oorzaken voor hun problemen ten minste deels gelijk zijn. Dat wil niet zeggen dat er geen verschillen zouden zijn in de maatregelen die op elk van de scholen getroffen zouden moeten worden om de problemen te boven te komen. In tabel 11.2 wordt dit zichtbaar gemaakt, door per hoofdoorzaak de achterliggende verklaringen per school aan te geven.

<b>Tabel 11.2 Achterliggende oorzaken voor onderpresteren op de SOP-scholen</b>						
	A	B	C	D	E	F
1. Leerstof aanbod ontoereikend						
- niet dekkend voor de kerndoelen		x			x	
- onvoldoende doorgaande lijn	x			x	x	
- methoden van onvoldoende kwaliteit	x	x		x		
- methoden/middelen niet afgestemd op de leerlingpopulatie					x	
2. Niet alle leerlingen hebben alle leerstof aangeboden gekregen						
a. door zwak didactisch handelen						
- ontbreken activerende werkvormen	x	x	x	x	x	x
- geen aandacht voor leerstrategieën	x	x	x	x	x	
- geen aandacht voor samenwerkend leren	x	x	x	x	x	
- inzet ICT voor zwakke leerlingen ontbreekt		x				
- instructie onvoldoende afgestemd op relevante verschillen	x	x	x	x	x	x
b. door verkeerde leerlingenzorg						
- vaste niveaugroepen						
- werken met individuele leerlijnen						x
- RT niet gericht op aansluiting met de groep			x			
3. Onvoldoende zicht op prestaties			x	x		x
4. Langdurig disfunctionerende schoolorganisatie						
- onvoldoende leiding	x			x		
- tweespalt in het team				x		
- onvoldoende stabiliteit in het team		x	x		x	
- leerlingmutaties verstoren leerproces overige leerlingen			x			x
- onvoldoende professionaliseringsbeleid	x	x		x	x	
- onvoldoende kwaliteitszorg		x		x	X	

In het navolgende gaan we na of de situatie voorafgaand aan het SOP-project nog steeds van toepassing is, dan wel of er verbeteringen zijn opgetreden. Daarbij rapporteren we over de groep scholen als geheel.

#### 11.4 Is het leerstofaanbod nog toereikend?

Om in de groep voor alle leerlingen effectief onderwijs te geven, moeten er op schoolniveau voorwaarden gerealiseerd zijn. Een heel belangrijke voorwaarde is de kwaliteit van het materiaal waarmee de leerkrachten moeten werken en het treffen van maatregelen die erop gericht zijn ervoor te zorgen dat het aanbieden van de leerstof uitvoerbaar is binnen de beschikbare tijd. Het aanpakken van de eerste hoofdoorzaak voor onderpresteren: het niet toereikend zijn van het leerstofaanbod, vraagt met andere woorden met name om maatregelen op schoolniveau.

Dit betreft het inplannen van voldoende leertijd en het werken met jaarplanningen en weekplanningen om ervoor te zorgen dat de omvang van het

aanbod voldoende is om de kerndoelen te realiseren. Tevens gaat het om het gebruik van kwalitatief goede methoden, het als school beschikken over een doorgaande leerlijn en het beschikken over methoden en extra middelen die afgestemd zijn op de leerlingpopulatie.

In deze paragraaf bespreken we de mate waarin het leerstof aanbod in 2003 gemiddeld op de SOP-scholen toereikend is. Tevens beantwoorden we de vraag of deze hoofdoorzaak voor onderpresteren op de betreffende scholen nog van toepassing is. Om een beeld van de ontwikkeling op te bouwen presenteren we de resultaten van de metingen die plaats hebben gevonden in maart en oktober van 2003. Deze gegevens vergelijken we vervolgens met de situatie bij aanvang van het project zoals hierboven besproken is en/of met landelijke gegevens. Hierdoor kan in beeld gebracht worden of zich op de scholen ontwikkelingen hebben voorgedaan in de tussenliggende periode. Tevens kan, voor zover die gegevens beschikbaar zijn, nagegaan worden of de scholen anno 2003 in de pas lopen met de gemiddelde basisschool in ons land.

#### *Omvang van het aanbod dekkend voor behalen kerndoelen?*

Voorafgaand aan het project constateerde de inspectie dat er voldoende leertijd voor lezen ingepland was op de betrokken scholen. In de vragenlijsten van maart en oktober 2003 is de leerkrachten gevraagd hoeveel tijd voor lezen per week ingepland is voor (voorbereidend en voortgezet) technisch lezen en begrijpend lezen in hun groep. Daarnaast is gevraagd of, en zo ja, hoeveel tijd voor lezen structureel extra ingepland is per week.

Op vijf van de zes scholen is het aanbod voor lezen qua tijd voldoende. Van belang is dat op alle scholen tijd besteed wordt aan voorbereidend technisch lezen in groep 2 en dat gedurende de gehele basisschoolperiode tijd voor technisch lezen ingeruimd is. Gegeven de populatie van de betreffende scholen is dat van cruciaal belang. Op slechts 2 van de scholen is structureel van groep 2 tot en met groep 8 extra tijd ingepland voor het technisch leesonderwijs aan zwakke leerlingen. Op twee andere scholen zijn eveneens structureel afspraken gemaakt over uitbreiding van de leer- en instructietijd voor de zwakke lezers. Deze afspraken zijn echter niet geheel adequaat. In het ene geval niet omdat de uitbreiding van tijd pas start vanaf eind groep 3. Door aandacht voor preventie van problemen en dus starten met uitbreiding van de instructietijd voor zwakke leerlingen in groep 2 zou hier nog veel te winnen zijn. Op de andere school stopt de uitbreiding van extra tijd voor de zwakke lezer na groep 6.

Op de beide andere scholen zijn op schoolniveau geen afspraken gemaakt over extra leer- en instructietijd bij lezen voor de zwakke leerlingen. Dit leiden wij



af uit het feit, dat op deze scholen sommige leerkrachten wel extra tijd voor de zwakke lezer inplannen en anderen niet.

Een tweede indicatie voor het qua omvang voldoen aan de kerndoelen vormt de mate waarin de betrokken scholen werken met jaar- en weekplanningen bij lezen.

#### *Jaar- en weekplanningen*

In de vragenlijsten van maart en oktober 2003 is de leerkrachten van groep 1 tot en met 8 gevraagd naar het werken met een jaarplanning en een weekplanning. Het inplannen van de leerstof in planningen is een middel om wat meer greep te houden op wat de leerlingen in de loop van het jaar aan leerstof aangeboden krijgen. Op de eerste plaats wordt daarmee aan het begin van het schooljaar al zichtbaar hoeveel 'rek' er in een bepaald schooljaar zit. Het aantal weken in een schooljaar verschilt immers, terwijl het aanbod qua omvang gelijk blijft. Als er naast een jaarplanning ook nog weekplanningen gemaakt worden, kan eventuele achterstand op de planning snel geconstateerd worden. Vervolgens kan het proces van keuzes maken om weer 'op schema' te komen, snel van de grond komen. In onderstaande tabel is weergegeven in welke mate de leerkrachten werken met een jaar- en weekplanning.

Tabel 11.3 Mate van werken met een jaar- en weekplanning op de SOP-scholen in 2003					
	Bereik	Maart 2003 Gem (sd)		Oktober 2003 Gem (sd)	
<b>Werken met een jaarplanning (8)</b>	0-1				
(Vorbereidend en voortgezet) technisch lezen		.48	(.34)	.59	(.36)
Begrijpend lezen		.62	(.30)	.57	(.32)
<b>Werken met een weekplanning (6)</b>	0-1				
(Vorbereidend en voortgezet) technisch lezen		.33	(.33)	.41	(.32)
Begrijpend lezen		.39	(.35)	.32	(.33)

De gegevens in bovenstaande tabel zijn verkregen door bevraging van de leerkrachten. Gemiddeld is de score op de vragen naar het maken van jaarplanningen per oktober 2003 redelijk hoog. Bij technisch lezen is er bovendien bij de start van het schooljaar 2003/2004 sprake van groei. De verschillen tussen de scholen en de leerkrachten zijn echter groot en nemen in 2003 ook niet af.

Het werken met een weekplanning is nog minder ver ontwikkeld. Toch is bij technisch lezen ook hier bij de start van het schooljaar 2003/2004 een stap gezet. Het niet gebruiken of in geringe mate gebruiken van planningen

verhoogt het risico op het niet uitkrijgen van de methode. Met het niet uitkrijgen van de methode komt de aansluiting van het leerstofaanbod met het volgende jaar in het geding. Dit is helemaal het geval als er geen maatregelen genomen worden als een leerkracht een methode niet uitkrijgt. Met name zwakke leerlingen zullen hierdoor nog meer moeite hebben om het onderwijs in de volgende groep te kunnen volgen.

De doorgaande lijn in de school komt daarmee in gevaar.

In de vragenlijst voor de schoolleider is meer specifiek ingegaan op de mate waarin de SOP-scholen een doorgaande lijn hebben aangebracht in hun onderwijsaanbod ten aanzien van lezen.

<b>Tabel 11.4 Mate waarin de SOP-scholen een doorgaande lijn in hun onderwijsaanbod realiseren.</b>					
	Bereik	Maart 2003		Oktober 2003	
		Gem	(sd)	Gem	(sd)
<b>Doorgaande lijn</b>	0-1	.68	(.08)	.70	(.05)

Met het beschikken over een doorgaande lijn wordt bedoeld, dat het aanbod in de verschillende leerjaren op elkaar afgestemd is, dat de leerkrachten bekend zijn met het aanbod in het voorgaande en het volgende jaar en dat de leerkrachten ernaar moeten streven de methode ieder jaar uit te krijgen. Als dit laatste niet lukt moeten er maatregelen genomen worden. Tevens is het van belang, dat er afspraken zijn gemaakt over de te volgen didactiek voor taal en lezen over de leerjaren heen, ook tussen de reguliere groepsleerkracht en andere bij het onderwijs betrokkenen, zoals de remedial teachers. Tenslotte is het voor het realiseren van een doorgaande lijn van belang, dat er voor alle leerjaren eind- en tussendoelen zijn vastgelegd. De resultaten zijn opgenomen in bovenstaande tabel.

Uit de tabel kan afgelezen worden dat gemiddeld op de aan het SOP-project deelnemende scholen zo'n 70 procent van genoemde maatregelen om een doorgaande lijn in het onderwijs te krijgen gerealiseerd worden. De verschillen tussen de scholen zijn ook heel gering, zoals uit de standaarddeviatie is af te leiden. Met name ontbreekt het op de betreffende scholen nog aan afspraken over wat er moet gebeuren wanneer een leerkracht de taal/leesmethode niet uitkrijgt. Tevens ontbreekt het veelal nog aan afstemming tussen de remedial teaching en aanbod en didactiek binnen de groep.

Voorafgaand aan het project gold voor de helft van de projectscholen, dat de doorgaande lijn onvoldoende was, met name waar het de aansluiting tussen de groepen 2 en 3 betrof. Dit oordeel was vooral ingegeven door het ontbreken

van zoals de inspectie dat uitdrukt 'een beredeneerd aanbod in de groepen 1 en 2'.

Voor twee van de drie scholen voor wie dit oordeel gold, is dit probleem volledig van de baan. Voor de derde school geldt, dat het aanbod in de parallel -groepen 1/2 niet gelijk is. Naar onze mening blijft voor deze school daarom gelden dat de doorgaande lijn onvoldoende is.

#### *Kwaliteit van de methoden*

Voorafgaand aan het project beoordeelde de inspectie de gebruikte methoden op drie van de aan het SOP-project deelnemende scholen van onvoldoende kwaliteit omdat de methoden verouderd waren en niet uitgingen van moderne opvattingen over hoe leren (lezen) plaatsvindt. Op twee scholen waren de methoden bovendien niet dekkend voor de kerndoelen. Tevens gold voor één van de deelnemende scholen, dat naar het oordeel van de inspectie de gebruikte methoden en materialen onvoldoende waren afgestemd op de leerlingpopulatie.

Dit probleem is op alle scholen verholpen door het aanschaffen van nieuwe methoden.

#### *Conclusie*

Het aanpakken van de eerste hoofdoorzaak voor onderpresteren, het niet toereikend zijn van het leerstofaanbod vraagt om maatregelen op schoolniveau.

Dit betreft: het zorgen voor een aanbod, dat zowel kwalitatief als kwantitatief voldoende is om de kerndoelen te behalen en dat aansluit bij de leerlingpopulatie, het werken met jaar- en weekplanningen en het beschikken over een doorgaande leerlijn in de school. Voor het beantwoorden van de vraag of deze hoofdoorzaak in 2003 nog speelt voor de aan het SOP-project deelnemende scholen, is met name gekeken naar het aanbod op het gebied van lezen. Dit vormt in het project immers ook de belangrijkste veranderingsinhoud.

Op vijf van de zes scholen blijkt het aanbod voor lezen qua tijd vergelijkbaar met wat op de gemiddelde school gebruikelijk is en met wat de methode vraagt. Op alle scholen is vanaf groep 2 tot en met groep 8 tijd ingepland voor respectievelijk voorbereidend, technisch en voortgezet technisch lezen. Dit is een sterk punt, zowel uit oogpunt van preventie van problemen, als uit het oogpunt van een doorgaande lijn in de school, als uit het oogpunt van het behalen van het minimum einddoel (avi-9) voor alle leerlingen.

Het aanbod is tevens voldoende om een doorgaande lijn in het aanbod bij lezen mogelijk te maken. Ook is de kwaliteit van de gebruikte methoden vrijwel steeds voldoende. Het ontbreekt echter aan afspraken over wat er moet gebeuren wanneer een leerkracht de methode niet uitkrijgt binnen de jaargroep. In combinatie met het niet op alle scholen werken met een jaarplanning vormt dit een bedreiging voor de doorgaande lijn. Het niet of in geringe mate werken met planningen verhoogt immers het risico op het niet uitkrijgen van de methode. Hiermee komt de aansluiting met het leerstofaanbod in de volgende groep in het geding, hetgeen met name voor de zwakke leerlingen problematisch is.

Ook om een andere reden kan bij de toereikendheid van het aanbod voor zwakke leerlingen een vraagteken geplaatst worden. De eerste is, dat het veelal nog ontbreekt aan afstemming tussen aanbod en werkwijze bij lezen in de groepen en remedial teaching. Verschil in didactiek kan juist bij zwakke leerlingen tot cognitieve verwarring leiden. Het werken met een andere inhoud vraagt uitgerekend van de zwakke leerlingen om dubbel leren.

De tweede reden is, dat op slechts twee van de zes scholen sprake is van structureel uitbreiding van de tijd voor lezen voor de zwakke leerlingen.

Op grond van onze bevindingen trekken we de conclusie, dat het onderwijsaanbod voor lezen op de betreffende scholen sterk verbeterd is. Voor de gemiddelde en betere leerling beoordelen we het aanbod als toereikend. Voor de zwakkere leerlingen lijkt dit niet het geval, gegeven het niet op alle scholen structureel uitbreiden van de leer- en instructietijd voor zwakke leerlingen, het ontbreken van afstemming tussen inhoud en didactiek in de reguliere les en de remedial teaching en het ontbreken van afspraken en planningen waardoor gegarandeerd wordt dat de methoden in elke groep uitgemaakt worden.

### **11.5 Hebben niet alle leerlingen alle leerstof aangeboden gekregen?**

Als achterliggende oorzaken voor het niet aangeboden krijgen van alle leerstof, wordt gewezen op zwak didactisch handelen van de leerkracht en op verkeerde leerlingenzorg.

Bij zwak didactisch handelen van de leerkracht gaat het nu niet om de aanwezigheid van goede methoden, een doorgaande leerlijn of het inplannen van het aanbod. Hier is in het bovenstaande aandacht aan besteed. Bij zwak didactisch handelen van de leerkracht gaat het om hetgeen de leerkracht

toevoegt aan en/of doet met het aanbod door kwalitatief goede instructie te bieden, door goed klassenmanagement, door de instructie voldoende af te stemmen op verschillen tussen leerlingen en bij het omgaan met verschillen ook andere hulpmiddelen in te zetten, zoals computerprogramma's. Elke vorm van leerlingenzorg die niet gericht is op het behalen van tenminste de minimumdoelen bij alle leerlingen en die niet gericht is op het behouden of herstellen van de aansluiting van zwakke leerlingen bij de jaargroep, beschouwen wij als verkeerde leerlingenzorg.

In deze paragraaf bespreken we de mate waarin op de aan het SOP-project deelnemende scholen in 2003 sprake is van zwak didactisch handelen en/of van verkeerde leerlingenzorg.

#### **11.5.1 Is er sprake van zwak didactisch handelen?**

Leren is een actief proces van kennisverwerving. Aan effectief onderwijs ligt de gedachte ten grondslag, dat leerlingen verschillen in de wijze waarop en het tempo waarin dit proces van kennisverwerving plaatsvindt. Leerlingen verschillen in de mate waarin zij behoefte hebben aan instructie en ondersteuning bij het leren en in de tijd die zij voor het verwerken van leerstof nodig hebben. Voor effectief onderwijs is het van belang dat de leerkracht zich aan deze verschillen aanpast: adaptief onderwijs.

Deze aanpassingen komen zowel tot uiting in het pedagogisch als in het didactisch handelen van de leerkracht.

##### *Pedagogische vaardigheden*

Een zeker gevoel van zelfvertrouwen is noodzakelijk om leren mogelijk te maken. Zelfvertrouwen is gebaseerd op succeservaringen. Effectieve leerlingen verwachten van zichzelf dat zij succesvol zijn, wanneer zij met een taak geconfronteerd worden. Bovendien schrijven deze leerlingen hun succes toe aan hun eigen inspanningen en capaciteiten. Zij zijn ervan overtuigd dat het mogelijk is zichzelf te verbeteren en zijn ook gemotiveerd om hieraan te werken (Ellis & Worthington, 1994). Er zijn nogal wat onderzoeksgegevens waaruit blijkt dat een hoge mate van succeservaringen opdoen positief samenhangt met leerlingresultaten en andersom, dat een lage mate van succeservaring opdoen negatief samenhangt met leerlingresultaten (Fisher, Berliner, Filby, Marlieve, Cohen & Denshaw, 1980; Anderson, Evertson & Brophy, 1979). Leerlingen die voortdurend faalervaringen opdoen zijn geneigd

andere externe factoren verantwoordelijk te stellen, wanneer zij wel eens succes hebben (geluk, gemakkelijk). Op de lange duur ontwikkelen deze kinderen gedrag dat geassocieerd kan worden met ‘aangeleerde hulpeloosheid’ en ‘taakvermijding’ (Adelman & Taylor, 1983; Thomas & Pashley, 1982). Op basis van deze bevindingen wordt de mate waarin kinderen in het onderwijs succeservaringen opdoen, als een belangrijk instructieprincipe gezien (Ellis & Worthington, 1994). Het is dan ook een uitgangspunt van effectief adaptief onderwijs dat elke leerling, ook de zwakste, positieve leerervaringen dient op te doen.

In welke mate een leerkracht tijdens een les het zelfvertrouwen en de competentiegevoelens van leerlingen bevordert, is beoordeeld met behulp van de observatie-schaal ‘Bevorderen van zelfvertrouwen en competentiegevoelens’ (Houtveen & Booij, 1994). Het is een event-sampling instrument dat na afloop van de les door een observator wordt gescoord (9 uitspraken, 5 antwoordmogelijkheden bij elke uitspraak).

Een tweede aspect van het pedagogisch handelen betreft het activeren tot leren. Leren is immers een actief proces van kennisverwerving. Dit heeft als consequentie, dat de leerkracht ervoor moet zorgen dat leerlingen actief kunnen zijn en aan de leerlingen –geleidelijk aan – meer de verantwoordelijkheid geven voor het eigen leerproces. Dit geldt zowel voor het didactisch als het pedagogisch handelen. In het laatste geval kan een leerkracht dit doen door maatregelen te nemen die een zelfstandige leerhouding bevorderen (Anderson, Stevens, Prawat & Nickerson, 1988; Brown, 1978; Ellis & Worthington, 1994).

De mate waarin de leerkracht een zelfstandige leerhouding bevordert is in kaart gebracht met een schriftelijke vragenlijst. De 15 uitspraken in de lijst zijn door de leerkrachten ingevuld naar frequentie van voorkomen van de in de uitspraak aangeduide activiteit (1=nooit; 6=heel vaak).

In een aantal studies wordt gewezen op de nauwe samenhang tussen leerling-prestaties en zelfmanagement van leerlingen (zie bv. Brown, 1978; Ellis & Friend, 1991; Phares, 1968). Leerlingen die in hoge mate zelfmanagement gedrag vertonen blijken beter in staat gebruik te maken van eerder geleerde concepten en principes bij het oplossen van problemen. Deze resultaten suggereren dat een effectieve manier om leerlingen te helpen succes te hebben bij het leren op school, het creëren van een omgeving is die mogelijkheden biedt het eigen leergedrag te managen. De ontwikkeling van academische vaardigheden bij leerlingen wordt gezien als een manier om het gevoel van

controle over het eigen leren te vergroten. Bovendien wordt het leerkrachten mogelijk gemaakt meer tijd te besteden aan instructie, wanneer de leerlingen effectieve klassenmanagers zijn (Smith, 1976; Kounin, 1970; vgl. Houtveen & Booi, 1994).

Dit betekent dat het van belang is dat de leerkracht het lokaal zodanig inricht dat leerlingen een deel van de activiteiten zelf kunnen managen. Dit is in kaart gebracht met het observatie-instrument: de mate waarin de leerkracht een exploratieve leeromgeving creëert. Dit instrument bestaat uit 12 uitspraken (Houtveen & Booi, 1994).

In de volgende tabel is aangegeven wat de gemiddelde score is op deze instrumenten van de leerkrachten van de groepen 1 tot en met 8 van de aan het SOP-project deelnemende scholen. Achter de schaalnamen zijn het aantal items vermeld. De scores op de schalen zijn ook nu gestandaardiseerd. Hierdoor liggen de scores steeds tussen 0 en 1.

<b>Tabel 11.5      Pedagogische vaardigheden van de leerkrachten van de groepen 1 tot en met 8 van de aan het SOP-project deelnemende scholen (n=50)</b>				
	Bereik	Maart 2003		Oktober 2003
		Gem	(sd)	Gem      (sd)
Bevorderen van zelfvertrouwen en competentie (9)	0-1	.87	(.11)	.87      (.10)
Bevorderen van een zelfstandige leerhouding (15)	0-1	.54	(.17)	.55      (.20)
Mate waarin sprake is van een exploratieve leeromgeving(12)	0-1	.74	(.12)	.77      (.10)

De leerkrachten van de aan het project deelnemende scholen blijken gemiddeld zeer vaak en op een goede manier ervoor zorg te dragen dat leerlingen succeservaringen opdoen, hetgeen een positieve invloed heeft op hun zelfvertrouwen. De verschillen tussen de leerkrachten uit de verschillende groepen zijn beperkt.

Gemiddeld werken de leerkrachten van de betreffende scholen regelmatig aan het bevorderen van een zelfstandige leerhouding. Hierbij zijn de verschillen tussen de leerkrachten echter groot. Tenslotte voeren deze leerkrachten gemiddeld 77 procent van de maatregelen uit die betrekking hebben op een zodanige inrichting van het lokaal dat zelfmanagement van activiteiten door de leerlingen mogelijk is. Landelijk scoren de leerkrachten van de groepen 1 tot en met 4 gemiddeld op deze instrumenten respectievelijk .75, .59 en .66. We kunnen dan ook concluderen, dat het pedagogisch handelen op de aan het project deelnemende scholen op twee van de drie onderzochte aspecten bovengemiddeld is. Wat het bevorderen van een zelfstandige leerhouding betreft scoren de leerkrachten gemiddeld onder het landelijk gemiddelde.

### *Didactische vaardigheden*

Bij de didactische vaardigheden van leerkrachten kan onderscheid gemaakt worden in verschillende aspecten van de kwaliteit van de instructie en in goed gebruik van de instructietijd. In het navolgende wordt besproken hoe elk van de aspecten in kaart gebracht is en wat de scores van de leerkrachten van de aan het project deelnemende scholen hierop gemiddeld zijn.

### **Werken met het IGDI-model**

De kwaliteit van de instructie is op de eerste plaats vastgesteld door middel van observatie van leeslessen. Hierbij is gebruik gemaakt van het instrument voor het meten van de mate van werken volgens het IGDI-model. IGDI staat voor het Interactief, Gedifferentieerde Directe Instructie- model (Houtveen, e.a. 2003). In dit instrument zijn naast de fasering uit het klassieke directe instructiemodel aanvullingen opgenomen naar aanleiding van nieuwe inzichten ten aanzien van het geven van directe instructie. In het klassieke model staat de opbouw van de lessen centraal: dagelijkse terugblik, presentatie van de nieuwe leerstof, begeleide (in)oefening, individuele/zelfstandige verwerking, periodieke terugblik en terugkoppeling. Hierover zijn 9 uitspraken opgenomen. De eerste aanvulling betreft de interactieve invulling van een les door de leerkracht. Het gaat hier om principes als: leren steunt op goede interpersoonlijke relaties; leerkrachten moeten gericht zijn op het geven van feedback aan de leerlingen; tijdens het lesgeven dient het begrijpen waar het om gaat centraal te staan; tijdens het lesgeven dient de nadruk te liggen op respect, uitleggen, hardop denken, voordoen en participeren; het lesgeven is procesgericht, waarbij de kwaliteit van het lesgeven en leren even belangrijk zijn als de doelen die bereikt moeten worden. Met name de eigen bijdrage van de leerling moet positief gewaardeerd worden en er moet bij de sterke kanten van de leerling worden aangesloten en zoveel mogelijk gebruik worden gemaakt van de intrinsieke motivatie van de leerlingen. Voor het meten van deze aspecten zijn in het instrument 15 uitspraken (items) opgenomen.

Daarnaast zijn in het instrument items opgenomen om na te gaan in welke mate de leerkracht zijn instructie differentieert. Verschillen tussen leerlingen maken het noodzakelijk dat tijdens de groepsinstructie of verlengde instructie rekening gehouden te worden met deze verschillen.

De uitspraken worden na afloop van leesles gescoord op een vijfpunts-schaal die loopt van 1 tot 5. Over het algemeen drukt de score 1 uit dat het leerkrachtgedrag zoals omschreven in de uitspraak niet voorkomt. De score 5 drukt uit dat het geobserveerde leerkrachtgedrag aan nauwkeurig omschreven



kwaliteitseisen voldoet. In de handleiding bij het instrument zijn aanwijzingen gegeven voor het toekennen van de scores.

### **Omgaan met verschillen**

In het SOP-project is de kwaliteit van de instructie van de leerkrachten ook nog op een andere manier gemeten, namelijk met behulp van een vragenlijst. In de vragenlijst is een instrument opgenomen specifiek gericht op de mate waarin leerkrachten naar eigen zeggen omgaan met verschillen bij zwakke leerlingen tijdens verschillende fasen van een (lees)les. Het instrument bestaat uit drie schalen die corresponderen met de drie hoofdfasen uit een (lees)les: voorbereiding, presentatie en verwerking.

In de schaal over de voorbereidingsfase zijn drie uitspraken opgenomen over het ophalen van voorkennis die nodig is om het vervolg van de les goed te kunnen volgen en het bespreken van moeilijke woorden met de leerlingen. Leerkrachten kunnen op een zes-puntsschaal aangeven in welke mate een uitspraak voorkomt in hun lesgedrag.

Tijdens de presentatie van de nieuwe leerstof is het van belang dat de leerkracht zwakke leerlingen extra beurt geeft zodat hij een duidelijk beeld heeft van het begrip van deze leerlingen. Ook is het belangrijk dat in deze fase voor de zwakke leerlingen antwoorden (nogmaals) worden verduidelijkt en dat de leerkracht vormen van samenwerking tussen goede en zwakkere leerlingen in de begeleide inoefening inbouwt. Deze subschaal bestaat uit zeven uitspraken, waarbij leerkrachten op een zes-puntsschaal kunnen aangeven in welke mate een uitspraak voorkomt in hun lesgedrag.

Met de schaal omgaan met verschillen tijdens de verwerkingsfase worden tien uitspraken aan een leerkracht voorgelegd om na te gaan of een leerkracht rekening houdt met verschillen tussen leerlingen. Dit kan bijvoorbeeld door zwakke leerlingen extra instructie te geven in een subgroep of individueel te ondersteunen of te werken met teacher-free materiaal, zoals computerprogramma's. Leerkrachten kunnen op een zes-puntsschaal aangeven in welke mate een uitspraak voorkomt in hun lesgedrag.

De leerkrachten van groep 1 tot en met 3 vullen het instrument in voor technisch lezen. De leerkrachten van groep 4 tot en met groep 8 voor zowel technisch als begrijpend lezen.

### **Organisatie van de instructie**

Tevens is in kaart gebracht in hoeverre de les zodanig georganiseerd is, dat de les soepel verloopt, zonder verstoringen en tijdverlies doordat materialen niet klaarliggen. Het hiervoor gebruikte observatie-instrument bestaat uit 6

uitspraken die door de observator worden ingevuld na afloop van de les (Veenman e.a., 1988). Score 1 geeft de meest negatieve beoordeling aan en score 5 de meest positieve. Er is een handleiding beschikbaar voor de observator waarin de antwoordmogelijkheden staan uitgeschreven.

### Samenwerkend leren

Een specifiek aandachtspunt in het SOP-project vormt de mate waarin de leerkrachten gebruik maken van samenwerkend leren werkvormen. Om in kaart te brengen in welke mate dit voorkomt, is een observatie-schaal gemaakt. Het instrument bestaat uit vijf uitspraken die betrekking hebben op de condities waaraan het leerkrachtgedrag moet voldoen wil sprake zijn van goed samenwerkend leren. Deze condities zijn: er moet sprake zijn van positieve wederzijdse afhankelijkheid tussen de leerlingen onderling; de leerkracht dient maatregelen te nemen waardoor elke leerling zich verantwoordelijk voelt voor zijn eigen werk en ook voor zijn bijdrage aan het groepsproduct; de samenwerking tussen de leerlingen moet functioneel zijn; het groepsproces dient geëvalueerd te worden; het groepsproduct dient geëvalueerd te worden. De gemiddelde scores van de leerkrachten van de aan het project deelnemende scholen staan in de volgende tabel. Ook nu is zowel de gemiddelde score als de spreiding (standaarddeviatie) opgenomen van de metingen die in maart en oktober van 2003 zijn gedaan. Alle scores zijn gestandaardiseerd naar een score tussen 0 en 1 waardoor ze vergelijkbaar zijn.

Tabel 11.6		Kwaliteit van de instructie van de aan het SOP-project deelnemende leerkrachten (n=50) in 2003			
		Maart 2003 Gem (sd)		Oktober 2003 Gem (sd)	
<b>Mate van hanteren van het IGD-model(30)</b>		.61 (.15)		.56 (.15)	
- Mate van hanteren van het directe instructie model (9)		.72 (.16)		.67 (.14)	
- Mate van differentiatie (8)		.52 (.16)		.47 (.14)	
- Mate van interactie en aandacht voor leerstrategieën(15)		.66 (.22)		.58 (.23)	
		vtl	bl	vtl	bl
<b>Zelfperceptie van de mate van omgaan met verschillen</b>		.45 (.23)	.49 (.22)	.43 (.25)	.53 (.15)
- Vóór de groepsinstructie(3)		.61 (.31)	.76 (.30)	.52 (.33)	.82 (.16)
- Tijdens de groepsinstructie (7)		.58 (.30)	.68 (.26)	.59 (.33)	.75 (.19)
- Na de groepsinstructie (10)		.32 (.25)	.31 (.24)	.30 (.22)	.31 (.18)
<b>Mate van organisatie van de instructie(5)</b>		.86 (.11)		.92 (.09)**	
<b>Mate van hanteren van coöperatieve werkvormen (5)</b>		.25 (.34)		.05 (.20)**	

\*\*= significant op .01 % niveau

Uit de tabel kunnen we het volgende aflezen. Het basismodel voor directe instructie wordt door de leerkrachten uit het Sop-project gemiddeld in maart vaak en in oktober vrij vaak gebruikt. Dat de scores gemiddeld aan het begin van het schooljaar wat lager zijn is een bekend verschijnsel omdat leerkracht en groep nog aan elkaar moeten wennen. Uit onderzoek van Reezigt e.a. (2002) waarin met hetzelfde instrument gewerkt is, is bekend dat de leerkrachten van de groepen 3 en 4 gemiddeld .46 scoren op deze schaal. Het basale instructiegedrag van de leerkrachten van de SOP-scholen blijkt derhalve ver boven de landelijk gemiddelde score op het werken met het directe instructiemodel te liggen.

Gemiddeld scoren de aan het project deelnemende scholen in maart 2003 .66 en aan het begin van het nieuwe schooljaar iets lager (.58) op de subschaal 'De mate van interactie' uit het IGDI-model. Gemiddeld is de mate waarin leerkrachten tijdens de les voor veel interactie met en tussen de leerlingen zorgen dus voldoende. Gegeven het feit dat, met uitzondering van school F, alle scholen bij de start van het project op dit punt als zwak beoordeeld werden, kunnen we concluderen dat de scholen gemiddeld dit probleem te boven zijn gekomen. De verschillen tussen de leerkrachten zijn echter, blijkens de standaarddeviatie, zeer groot.

Ongeveer 50 % van de instructieactiviteiten die gaan over differentiëren tussen leerlingen worden volgens de observatoren ook daadwerkelijk uitgevoerd. Opvallend is, dat de mate van rekening houden met verschillen tussen leerlingen volgens de leerkrachten zelf gemiddeld nog wat lager ligt. Meestal vallen zelfpercepties hoger uit wanneer het om beoordeling van gedrag gaat, dan observaties door derden. Het minst differentiëren leerkrachten naar eigen zeggen bij het geven van verwerkingopdrachten. De gemiddelde score van rond de .30 is te interpreteren als 'soms'. Voor en tijdens de groepsinstructie differentiëren de leerkrachten naar eigen zeggen daarentegen bij technisch lezen regelmatig en bij begrijpend lezen zelfs vrij vaak.

De leerkrachten van de betrokken scholen blijken zeer goede klassenmanagers. De lessen zijn zodanig goed voorbereid, dat er zeer weinig tijd verloren gaat aan het zoeken naar of uitdelen van materialen of aan lesovergangen. Ook hier steekt de gemiddelde score met kop en schouders uit boven het landelijk gemiddelde dat in 2000 op .69 lag (Reezigt e.a., 2002).

Het hanteren van vormen van samenwerkend leren komt nog steeds niet of nauwelijks van de grond. Het oordeel van de inspectie, dat voor vijf van de zes scholen op dit punt negatief was, blijft derhalve staan.

### *Instructietijd en taakgerichtheid*

De instructietijd en de tijd dat leerlingen daadwerkelijk taakgericht bezig zijn, is in kaart gebracht door in alle groepen een leesles te observeren met een time-sampling instrument. Dit instrument geeft een schatting van de tijd die door de leerkracht aan verschillende activiteiten wordt besteed. Tevens geeft het instrument inzicht in de tijd die de leerkracht gericht is op een bepaalde doelgroep.

Om de leertijd van de leerlingen te meten wordt met het instrument een inschatting gemaakt van de tijd dat de leerlingen taakgericht bezig zijn.

Om de instructie- en leertijd te observeren wordt gebruik gemaakt van een specifieke vorm van 'time-sampling', namelijk van de 'predominant activity sampling-procedure' (Tyler, 1979). Deze procedure houdt in, dat gedurende een relatief korte periode wordt geobserveerd, waarna het gedrag dat gedurende deze tijdseenheid het meest dominant is, wordt gecodeerd (7 seconden observeren en 13 seconden coderen). Daarbij wordt steeds het gedrag van de leerkracht geobserveerd op de bovenstaande punten en op elk observatiemoment een andere leerling.

De resultaten (in percentages) staan vermeld in onderstaande tabel.

<b>Tabel 11.7 Percentage Time on Task, lesduur en instructietijd op de SOP-scholen in 2003 (n=50)</b>			
	Maart		Oktober
	Gem	(sd)	Gem (sd)
<b>Gemiddelde lesduur in minuten</b>	37	(12)	44 (12)**
<b>Management- en instructietijd (in %)</b>			
Instructietijd	87	(8)	88 (7)
Managementtijd	13	(8)	12 (7)
<b>Fasen in de les (in %)</b>			
Vorbereidingsfase	8	(8)	9 (8)
Presentatie van de leerstof en begeleide inoefening	47	(25)	46 (20)
Verwerkingsfase	39	(25)	41 (21)
Slotfase	6	(9)	4 (4)
<b>Doelgroep (in %)</b>			
Instructiegroep als geheel	88	(15)	86 (17)
Subgroepje binnen de instructiegroep	8	(12)	7 (11)
Individuele leerling binnen de instructiegroep	3	(5)	6 (8)*
<b>Leerlinggedrag (in %)</b>			
Taakgericht	92	(6)	96 (4)**
Procedurele activiteiten	1	(2)	1 (2)
Wachten	1	(1)	0 (1)

\* significant op .05 ; \*\* significant op .01

Met de gegevens uit bovenstaande tabel vinden we bevestiging van onze eerdere constatering, dat de leerkrachten uit de aan het SOP-project

deelnemende scholen de beschikbare tijd uiterst efficiënt gebruiken. De taakgerichtheid van de leerlingen benadert het maximum en ligt hoger dan wat bekend is uit ander onderzoek waarin met hetzelfde instrument gewerkt is. De management tijd die leerkrachten nodig hebben ligt een kleine 10% lager dan gebruikelijk is.

De verdeling van de tijd over de lesfasen en de totale lengte van de les is goed te noemen.

Tegelijkertijd blijkt uit de tabel dat vrijwel alle lestijd besteed wordt aan de groep als geheel. De toebedeelde instructietijd is derhalve onvoldoende afgestemd op het verschil in behoefte daaraan dat er tussen leerlingen bestaat.

### *Conclusie*

Wat het pedagogisch handelen van de leerkracht betreft concluderen we, dat de leerkrachten boven het landelijk gemiddelde scoren als het gaat om het bevorderen van het zelfvertrouwen en gevoelens van competentie van leerlingen. De leerkrachten scoren gemiddeld onder het landelijk gemiddelde als het gaat om het bevorderen van een zelfstandige leerhouding bij de kinderen.

Het basale instructiegedrag van de aan het SOP-project deelnemende leerkrachten ligt ver boven de landelijk gemiddelde score op het werken met het basismodel voor directe instructie. De interactie met de leerlingen is voldoende, evenals de aandacht voor leesstrategieën. De scholen zijn hun zwakke beoordeling op dit punt gemiddeld dus te boven gekomen. Dit geldt niet voor het afstemmen van de instructie op relevante verschillen tussen leerlingen. Tijdens de instructie wordt nog wel regelmatig gedifferentieerd tussen leerlingen. Alle lestijd wordt echter vrijwel volledig besteed aan de groep als geheel. De toebedeelde instructietijd is onvoldoende afgestemd op het verschil in behoefte daaraan dat tussen leerlingen bestaat.

De leerkrachten zijn uitstekende klassenmanagers. De voortreffelijke organisatie van de lessen maken een zeer efficiënte, boven gemiddelde besteding van de beschikbare tijd mogelijk. Van werkvormen voor samenwerkend leren is geen sprake.

Samenvattend: De leerkrachten van de aan het SOP-project deelnemende scholen zijn gemiddeld uitstekend wat betreft basaal instructiegedrag, houding naar de kinderen, organisatie van de lessen en tijdsbesteding en aandacht voor leerstrategieën. De instructie is echter zowel wat betreft de inhoud als de tijd

nog onvoldoende afgestemd op verschillen tussen leerlingen, weinig activerend en weinig gericht op het bevorderen van een zelfstandige leerhouding bij de leerlingen. De regie is vrijwel volledig in handen van de leerkrachten.

#### **11.5.2 Is er nog sprake van verkeerde leerlingenzorg?**

Naast zwak didactisch handelen kan ook verkeerde leerlingenzorg er de oorzaak van zijn, dat niet alle leerlingen alle leerstof aangeboden hebben gekregen. Onder verkeerde leerlingenzorg vatten we elke vorm van differentiatie tussen leerlingen die er niet op gericht is bij alle leerlingen tenminste minimumdoelen te behalen én die niet gericht is op behoud of herstel van aansluiting bij de groep als geheel.

Vóór aanvang van het project diende deze hoofdoorzaak voor onderprestatie zich op twee van de zes scholen aan. Op de ene school komt het werken met individuele leerlijnen voor. Op de andere school volgen de zwakste leerlingen buiten de les een eigen programma met verlaagde doelen onder begeleiding van de leerlingbegeleider.

In de loop van het project is deze situatie niet veranderd.

#### **11.6 Is er nog sprake van onvoldoende zicht op prestaties?**

De volgende vraag die we pogen te beantwoorden is of de onderwijsgegenden en de school als geheel voldoende zicht hebben op het niveau van hun leerlingen. Als dit niet het geval is lopen de leerlingen het risico dat er geen of onvoldoende maatregelen worden getroffen wanneer hun ontwikkeling onvoldoende vordert.

Volgens de inspectie hadden drie van de zes SOP-scholen onvoldoende zicht op de prestaties van hun leerlingen. Dit oordeel was met name gebaseerd op het niet afnemen van genormeerde toetsen. Dit probleem is van de baan.

Zicht op prestaties omvat echter meer dan het afnemen van toetsen. Het vergt van de leerkrachten planmatig werken met de evaluatieve cyclus gericht op het zo snel mogelijk herstellen van de aansluiting bij de groep als geheel. Tevens vraagt goede leerlingenzorg om coördinatie op schoolniveau.

In het vervolg van deze paragraaf wordt de situatie op beide aspecten op de SOP-scholen anno 2003 besproken. De paragraaf wordt afgesloten met een conclusie.

### **11.6.1 Planmatig werken met de evaluatieve cyclus**

Signaleren en vroegtijdig interveniëren van de leerkracht is bedoeld om uitval van leerlingen met problemen in het onderwijs te voorkomen. Om dit systematisch te doen ontwikkelden Kool en Van der Ley (1985) het zogenoemde model voor planmatig werken.

Kool & Van der Ley onderscheiden in hun model vijf fasen. In de eerste fase gaat het om het signaleren van eventuele problemen bij de leerlingen (toetsen afnemen en/of observaties uitvoeren). In de tweede en derde fase gaat het om het analyseren van eventuele problemen (risicoleerlingen selecteren) en het voorbereiden van oplossingen om aan de problemen te kunnen werken (risicoleerlingen en het eigen gegeven onderwijs nader diagnosticeren). In de vierde en vijfde fase worden de gekozen oplossingen toegepast door het opstellen en uitvoeren van groeps- en handelingsplannen en worden de resultaten van de uitgevoerde interventies geëvalueerd. De vijf fasen worden uitgevoerd in een vooraf bepaalde, in omvang beperkte, periode. Na de evaluatie worden naar aanleiding van nieuwe toetsresultaten opnieuw activiteiten ontwikkeld. Planmatig werken heeft dus een cyclisch karakter. Genoemde activiteiten vinden echter in het luchtledige plaats, wanneer niet helder is wat het criterium is op basis waarvan wordt besloten dat ingrijpen noodzakelijk is. Voorafgaand aan de signalering is het dan ook van belang dat er streefdoelen worden gesteld voor alle leerlingen. Deze doelen vormen het uitgangspunt voor het invullen van de fasen uit het model. Tevens is het van groot belang, onder andere voor de doorgaande lijn in de school, dat gegevens over de leerlingvorderingen in de groepen onderwerp van gesprek en besluitvorming op schoolniveau zijn. Ook dit aspect zou onderdeel dienen uit te maken van planmatig werken met de evaluatieve cyclus.

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van eerder geconstrueerde vragenlijsten voor het meten van de mate van planmatig werken volgens de evaluatieve cyclus (Houtveen, Mijs, Vernooy, Van de Grift en Koekebacker, 2003).

De vragenlijsten zijn afgenomen in maart en oktober 2003. De leerkrachten van de groepen 1,2 en 3 vulden de vragen in voor (voorbereidend) technisch lezen. De leerkrachten van groep 4 tot en met 8 vulden de vragenlijst in voor zowel voortgezet technisch lezen als begrijpend lezen.

In het onderstaande worden de bevindingen gepresenteerd.

Achter elke schaal staat tussen haakjes het aantal items vermeld. Tevens zijn in de tabellen zowel de gestandaardiseerde gemiddelde scores als tussen haakjes

de standaarddeviaties opgenomen. Bij de signaleringstoetsen wordt het percentage leerkrachten vermeld dat deze toets twee maal per jaar (in de groepen 3 tot en met 8) of 1 maal per jaar (bij groep 2) bij alle leerlingen afneemt.

<b>Tabel 11.8 Mate van planmatig werken volgens de evaluatieve cyclus op de SOP-scholen</b>				
	Maart 2003		Oktober 2003	
	Vtl	Bl	Vtl	Bl
Doelen stellen (6)	.46 (.33)	.35 (.36)	.43 (.36)	.28 (.36)
Signaleren van problemen groep 2				
<i>Taal voor Kleuters</i>	100 (00)		67 (47)	
<i>Fonemische analyse toets</i>	20 (50)		67 (47)	
Signaleren groep 3				
<i>Technisch lezen</i>	83 (21)		77 (23)	
<i>Woordenschat</i>	58 (49)		60 (42)	
Signaleren groep 4-8				
<i>Technisch lezen</i>	61 (28)		51 (33)	
<i>Begrijpend Lezen</i>		55 (30)		54 (36)
<i>Woordenschat</i>		37 (38)		44 (40)
Reflectie op het gegeven onderwijs (8)	.44 (.30)	.62 (.27)	.54 (.28)	.58 (.28)
Afstemmen toetsen, aanbod en leerling-besprekingen (5)	.50 (.35)	.54 (.35)	.57 (.35)	.52 (.34)
Werken met een groepsplan (9)	.43 (.36)	.45 (.36)	.57 (.37)	.46 (.34)
Werken met een handelingsplan (9)	.40 (.40)	.41 (.44)	.48 (.41)	.44 (.41)
Planmatig werken op schoolniveau (13)	.45 (.29)		.42 (.26)	

Wat sterk opvalt in deze tabel, is dat gemiddeld over alle leerkrachten van alle SOP-scholen heen de onderscheiden aspecten van het werken met de evaluatieve cyclus bij voorbereidend lezen, technisch lezen en voortgezet technisch in vrijwel gelijke mate wordt uitgevoerd: vrij regelmatig. In dit opzicht lijken de betreffende leerkrachten positiever te scoren dan hun landelijke collega's gemiddeld doen. Landelijk zien we namelijk het beeld, dat de cyclus van planmatig werken niet afgemaakt wordt: er wordt landelijk gemiddeld veelvuldig gesignaleerd, maar daadwerkelijk ingrijpen komt gemiddeld nog maar heel weinig voor.

De verschillen tussen de leerkrachten zijn op elk van de aspecten echter zeer groot. In een behoorlijk aantal gevallen is de standaarddeviatie gelijk aan of groter dan het gemiddelde. Dit vormde voor ons aanleiding om enkele nadere analyses te doen om wat scherper zicht te krijgen op deze verschillen. Uit deze analyses bleek, dat groep 3 zich bij technisch lezen in positieve zin onderscheid van de overige groepen voor wat betreft de mate waarin er in deze groep doelen worden gesteld en in de mate waarin er in deze groep na de



signalering terug wordt gekeken op het gegeven onderwijs. Overigens is ook de signalering zelf in deze groep hoog.

In de overige groepen stelt gemiddeld een kleine 40 procent van de leerkrachten doelen voor zijn voorbereidend respectievelijk voortgezet technisch leesonderwijs vast. De signalering bij technisch lezen ligt daar steeds ruim boven. Op de aan het SOP-project deelnemende scholen is het veelvuldig toetsen onderdeel van de schoolcultuur geworden. De meest cruciale signaleringsmomenten uit oogpunt van vroegtijdig ingrijpen, zodat eventuele achterstanden niet verder oplopen, zijn eind groep 2 en eind groep 3. Eind groep 2 gaat het erom te bepalen of de kinderen voldoende zijn toegerust om het formele leesonderwijs in groep 3 aan te kunnen. Daarbij gaat het met name om voldoende fonemisch bewustzijn. Eind groep 3 moet het technisch lezen voldoende geautomatiseerd zijn om vlot woorden en kleine teksten te kunnen lezen. Als dit niet het geval is, stagneert het vervolg van de schoolloopbaan van de kinderen, omdat in groep 4 geleidelijk de overgang plaatsvindt van leren lezen, naar lezen om te leren.

Het is dan ook verheugend om te zien dat deze toetsen op de betreffende scholen zo frequent worden gebruikt. Tegelijkertijd constateren we dat het daar, behoudens in groep 3 nog vaak bij blijft. Het grootst is de discrepantie tussen het stellen van doelen en het signaleren in groep 2. Deze gegevens duiden er op, dat ook voor de leerkrachten van de SOP-scholen geldt, dat het signaleren, net als landelijk het geval is, sterk van de grond gekomen is, maar dat dit veelal nog in een vacuüm plaatsvindt.

Op dit punt ontbreekt het ook aan gerichte ondersteuning op schoolniveau.

Door op schoolniveau doelen te stellen en het werken met de evaluatieve cyclus op het niveau van de organisatie in verband te brengen met de gestelde doelen beschikt een school over een middel om aan structurele ontwikkeling van de school te werken. Dat geldt met name, wanneer de gegevens over de leerling-vorderingen vertaald wordt in schoolbeleid. Je hebt dan immers over de school als geheel zicht op de vorderingen van de leerlingen. Deze stap is op de aan het SOP-project deelnemende scholen nog niet gezet, zoals blijkt uit de lage score op de schaal: 'planmatig werken op schoolniveau'. Ook op dit punten wijken de scholen echter niet af van het landelijk gemiddelde (zie Reezigt e.a., 2002).

Deze conclusie laat onverlet, dat er op de betreffende scholen ten opzichte van enkele jaren geleden, ontwikkelingen plaatsvinden in de beoogde richting. In de gesprekken die op de scholen gevoerd zijn, is op vier van de zes scholen expliciet naar voren gekomen de leerkrachten steeds meer betrokken zijn bij

de toetsresultaten. Zij zijn zich meer bewust van het nut van toetsen. Toetsresultaten worden niet aan de kant geschoven, de leerkrachten passen waar nodig hun lessen aan en zijn erop gericht de resultaten te verbeteren.

### 11.6.2 Coördinatie van de leerlingenzorg

De leerkracht in de groep kan onmogelijk alle activiteiten in het kader van de zorg voor de leerlingen voor zijn rekening nemen. Het is belangrijk dat op schoolniveau ondersteuning verleend wordt. Die ondersteuning bestaat om te beginnen uit de aanwezigheid van een toetskalender en het zorgdragen voor de invoer van de gegevens: coördinatie van het werken met een leerlingvolgsysteem. Verder is het vroegtijdig ingrijpen bij problemen veel beter mogelijk wanneer het onderwijsaanbod, de toetsmomenten en het houden van groepsbesprekingen in de tijd goed op elkaar afgestemd zijn. Tevens zal aansturing en bewaking van de toetsafnames en het opstellen van plannen naar aanleiding van de resultaten vanuit de schoolleiding georganiseerd moeten worden (coördinatie van de leerlingenzorg op groepsniveau en het niveau van de individuele leerling). Tenslotte zal de coördinator leerlingenzorg indien de leerkrachten daar behoefte aan hebben directe ondersteuning moeten bieden, bijvoorbeeld bij het opstellen van handelingsplannen. Om zicht te krijgen op elk van deze aspecten van de coördinatie van de leerlingenzorg zijn hierover vragen opgesteld. In maart en oktober 2003 zijn deze vragen voorgelegd aan de intern-begeleider.

De resultaten staan in onderstaande tabel. Het aantal uitspraken waarmee de onderscheiden aspecten zijn gemeten staat tussen haakjes vermeld. Alle schalen zijn gestandaardiseerd waardoor het bereik tussen 0 en 1 ligt.

<b>Tabel 11.9 Mate van coördinatie van de leerlingenzorg op de SOP-scholen in 2003</b>					
	Bereik	Maart 2003		Oktober 2003	
		Gem	(sd)	Gem	(sd)
Coördinatie van het werken met het leerlingvolgsysteem (3)	0-1	.94	(.09)	.94	(.09)
Mate waarin het aanbod, de toetsafname en de groepsbesprekingen in de tijd op elkaar zijn afgestemd (6)	0-1	.67	(.22)	.69	(.18)
Mate van coördinatie van de leerlingenzorg op teamniveau (11)	0-1	.67	(.15)	.68	(.21)
Mate van coördinatie van de leerlingenzorg op groeps-/ kindniveau (11)	0-1	.60	(.19)	.54	(.23)
Mate waarin de coördinator uitvoerend werk doet t.a.v. de leerlingenzorg (3)	0-1	.60	(.20)	.50	(.16)

Het werken met het leerlingvolgsysteem wordt op de SOP-scholen in hoge mate gecoördineerd.

Op tweedeerde van de scholen zijn het onderwijsaanbod, de toetsmomenten en het houden van groepsbesprekingen in de planning op elkaar afgestemd. De uitvoering van de toetsafnames en het opstellen van plannen naar aanleiding daarvan wordt op de scholen regelmatig tot vrij vaak door de coördinator aangestuurd en bewaakt. De verschillen tussen de scholen zijn vrij groot.

### *Conclusie*

Op de aan het SOP-project deelnemende scholen is het afnemen van landelijk genormeerde toetsen in behoorlijke mate onderdeel van de schoolcultuur geworden. Het inspectieoordeel, dat de scholen onvoldoende zicht op de prestaties van de leerlingen hadden doordat genormeerde toetsen op enkele scholen ontbraken is daarmee van de baan.

Behalve in groep 3 is de doelgerichtheid nog beperkt. Het gevolg hiervan is dat het afnemen van toetsen veelal nog in een vacuüm plaatsvindt. Op schoolniveau vinden gemiddeld vrij regelmatig activiteiten plaats om het stellen van doelen, het bespreken van de toetsresultaten van de leerlingen en de activiteiten die op basis daarvan ondernomen zijn op het niveau van de school als organisatie aan de orde te stellen. Dit beeld wijkt niet af van de mate van planmatig werken met de evaluatieve cyclus op de gemiddelde basisschool.

Ook ten aanzien van de zorgstructuur op de scholen kunnen we vaststellen dat de scholen gemiddeld nauwelijks afwijken van het landelijke beeld: het werken met het leerlingvolgsysteem wordt vrijwel optimaal gecoördineerd; het inplannen van de toetsafname en de groepsbesprekingen is gemiddeld vrij vaak in orde; en er wordt gemiddeld regelmatig toegezien op de uitvoering van de toetsafname en het opstellen van groeps- en handelingsplannen na aanleiding van de resultaten.

## **11.7 Functioneert de school als organisatie niet?**

In deze paragraaf pogen we de vraag te beantwoorden of er in 2003 (nog) aspecten in de schoolorganisatie aanwijsbaar zijn, die verantwoordelijk gehouden zouden kunnen worden voor onderprestatie. Daarbij zou het kunnen gaan om (een combinatie van) onvoldoende leiding en een schoolcultuur die niet bevorderlijk is voor schoolverbetering gericht op het verbeteren van de leerling-resultaten. Naar het oordeel van de inspectie speelde op elk van de aan

het SOP-project deelnemende scholen tenminste een van deze punten een rol. Achtereenvolgens wordt de situatie ten aanzien van elk van deze zaken besproken, zoals die in 2003 werd aangetroffen. De paragraaf sluiten we af met een conclusie over de in de paragraaf centraal staande vraag.

### **11.7.1 Wordt er voldoende leiding gegeven?**

Bij leiding geven gaat het om twee zaken. In de eerste plaats betreft dit het aansturen en bewaken van het project zelf en op de tweede plaats betreft dit meer specifiek het leiderschap van de schoolleider.

#### *De aansturing en bewaking van de uitvoering het project*

Om ervoor te zorgen dat het project op koers blijft in een school is het noodzakelijk dat de schoolleiding zicht blijft houden op het verloop van het implementatieproces van het project. Het geven van sturing en het bewaken van het project vormen hiervoor belangrijke activiteiten. Mogelijke taken in de aansturing door de schoolleider zijn het benoemen van een interne coördinator, die hiervoor uren krijgt en voor wie de taken duidelijk zijn vastgelegd. Om goed te kunnen functioneren als intern coördinator is het namelijk belangrijk dat betrokkene duidelijkheid heeft over zijn of haar rol in het project. In het kader van het SOP-project zijn op alle scholen zogenoemde SOP-coaches aangesteld op de school. Zij moeten zorgen voor de beklijving van het project op de school als de taak van de externe begeleiders erop zit.

De mate van aansturing door de schoolleider wordt in kaart gebracht met behulp van een instrument, dat ingevuld wordt door de schoolleider. Het instrument bestaande uit vier uitspraken, die met 'ja' of 'nee' kunnen worden beantwoord.

De mate waarin de rol voor de SOP-coach duidelijk is in het project wordt nagegaan door middel van een instrument, dat bestaat uit vijf uitspraken. Op de uitspraken kan eveneens met 'ja' of 'nee' geantwoord worden. Zowel door de schoolleider als de SOP-coach wordt de voortgang van het implementatieproces van het project bewaakt. De schoolleider is meer gericht op het aansturen van het project op afstand. De SOP-coach is degene die het project binnen de school de facto aanstuurt. In hoeverre deze activiteiten door schoolleider en SOP-coach worden uitgevoerd is nagegaan door aan beide personen een instrument voor te leggen van respectievelijk 24 en 17 uitspraken. Het instrument voor de schoolleider bestaat uit vijf deelinstrumenten met de volgende meetdoelen: 'de mate van bewaking door

de schoolleider gericht op het team (6 uitspraken)'; 'de mate van bewaking door de schoolleider gericht op de individuele leerkrachten (6 uitspraken)'; 'het onderhouden van de externe contacten m.b.t. het project (3)'; 'de mate van formele aansturing van het project door de schoolleider (9 uitspraken)'. De vragenlijst voor de SOP-coach bestaat uit twee deelinstrumenten waarin vragen worden gesteld over begeleiding van leerkrachten bij de inhoudelijke vormgeving van het project enerzijds en bewaking en sturing van de vernieuwing als proces anderzijds. De vragenlijsten zijn voorgelegd in maart en oktober 2003. De antwoorden kunnen geven worden naar frequentie van voorkomen op een zespuntsschaal (1 = nooit en 6 = heel vaak).

Tabel 11.10 De mate waarin schoolleiding en SOP-coach systematisch werken aan het invoeren van het SOP-project					
	Bereik	Maart 2003		Oktober 2003	
		Gem	(sd)	Gem	(sd)
Uitwerking SOP (9)	0-1	.84	(.19)	.60	(.37)
Inrichting projectorganisatie (4)	0-4	1.80	(1.79)	2.80	(1.64)
Bewaking door de schoolleider (24)	0-1	.68	(.08)	.71	(.09)
- Team (6)		.71	(.14)	.77	(.17)
- Individu (6)		.67	(.13)	.69	(.10)
- externe contacten (3)		.64	(.20)	.57	(.17)
- sturien, bewaken, evalueren (9)		.67	(.09)	.74	(.10)
Mate waarin de taken bij het project de sop-coach duidelijk zijn (5)	0-1	.55	(.53)	.68	(.23)
Bewaking door de sop-coach (17)	0-1	.35	(.29)	.37	(.23)
- inhoud (8)		.36	(.28)	.36	(.23)
- aansturen, bewaken,		.38	(.34)	.42	(.26)
- evalueren (9)					

In de tabel staan steeds de namen van de gebruikte meetinstrumenten, met daarachter het aantal uitspraken waaruit het instrument bestaat. Tevens is de gemiddelde score en de standaarddeviatie per meetmoment opgenomen. In de meeste gevallen zijn de scores op deze instrumenten gestandaardiseerd en wel zodanig, dat de mogelijke scores op de schalen tussen 0 en 1 zijn komen te liggen. Dit vergemakkelijkt de vergelijking tussen de scores op de instrumenten onderling.

Uit de tabel blijkt, dat het project in maart 2003 gemiddeld heel vaak was uitgewerkt in een tijdlijn en duidelijk was welke activiteiten, wanneer worden uitgevoerd. In oktober 2003 ligt de score gemiddeld wat lager. Dit kan veroorzaakt zijn doordat de meting erg vroeg in het schooljaar plaatsvond en

de planning van activiteiten in het project voor het nieuwe schooljaar nog niet op alle scholen rond was.

De projectorganisatie is gemiddeld in maart 2003 nog niet optimaal. Vooral de verschillen tussen de scholen vallen sterk op. Op alle scholen is weliswaar een SOP-coach voor het project aangesteld, maar diens taakstelling is niet op alle scholen even duidelijk. Dit wordt bevestigd door de gegevens die bij de SOP-coaches zelf zijn verzameld over de mate waarin zijn taken voor het project hem duidelijk zijn. Bij de meting in maart is gemiddeld slechts ongeveer de helft van de taken voor de SOP-coach duidelijk. Met name is er veel onduidelijkheid over de terugkoppeling van de stand van zaken in het project naar de schoolleiding. Bij de tweede meting in 2003 is hier duidelijk verbetering in opgetreden. De projectorganisatie heeft zich duidelijker uitgekristalliseerd. De verschillen tussen de SOP-coaches in de mate waarin voor hen de taken helder zijn, zijn met ruim een kwart afgenomen.

De schoolleiding onderneemt gemiddeld bij de eerste meting in maart 2003 vrij vaak en bij de tweede meting vaak activiteiten om het proces van implementatie van het SOP-project te bewaken. De verschillen tussen de scholen zijn op dit punt klein.

De SOP-coaches ondernemen gemiddeld echter slechts soms activiteiten die betrekking hebben op bewaking van het project. De verschillen tussen de scholen zijn fors.

Het project was weliswaar in 2003 nog niet afgelopen, maar de beperkte mate waarin de SOP-coaches op een projectmatige en systematische manier aan implementatie van het project werken, geeft aanleiding tot zorgen over de borging van het project. Het is immers de bedoeling dat de SOP-coaches de vernieuwingen vasthouden na afloop van het project.

#### *Onderwijskundig leiderschap*

De schoolleiding, veelal in de persoon van de adjunct-directeur, speelt een belangrijke rol in het project. Hij heeft het overzicht over het verloop van het project en weet op welke aspecten het project bijgestuurd moet worden om de doelen te bereiken. De organisatorische kwaliteiten van de schoolleiding zijn in het bovenstaande bevestigd. De mate waarin de schoolleiding tevens leiding geeft bij het realiseren van de pedagogisch-didactische aspecten van het project is in het onderzoek op twee manieren vastgesteld, door bevraging van de leerkracht. Op de eerste plaats is gebruik gemaakt van de Onderwijskundig Leiderschapsschaal van Van de Grift & Akkermans (1991). Deze schaal

bestaat uit vijftien uitspraken, waarmee nagegaan kan worden wat de kwaliteit is van het onderwijskundig leiderschap van de schoolleiding in de ogen van de leerkrachten. De schaal is een Rasch-schaal, hetgeen betekent dat de uitspraken in de schaal een opklimming in moeilijkheidsgraad vertonen. Het vaststellen van de kwaliteit van de schoolleider gebeurt door het bepalen van de plaats die de schoolleiding inneemt op de dimensie leiderschaps-kwaliteit. Hoe groter de vaardigheden van de schoolleider op dit punt, hoe hoger de score op de schaal.

Op de tweede plaats is meer specifiek in kaart gebracht in welke mate de schoolleider zich op het gebied van lezen een onderwijskundig leider toont.

De schoolleider heeft in het project een specifieke taak bij het leesonderwijs in de school, namelijk het geven van ondersteuning en suggesties bij lezen aan leerkrachten en ouders. Om na te gaan in welke mate een schoolleider dit doet is gebruik gemaakt van een vragenlijst bestaande uit zes uitspraken (nooit – heel vaak).

In onderstaande tabel zijn de scores op de mate van onderwijskundig leiderschap en de mate waarin de schoolleider suggesties geeft aan de leerkracht met betrekking tot de invulling van het leesonderwijs weergegeven.

<b>Tabel 11.11    Leerkraftpercepties van onderwijskundig leiderschap op de SOP-scholen</b>				
	Bereik	M aart 2003		Oktober 2003
		Gem	sd	Gem      (sd)
Onderwijskundig leiderschap (15)	-4-4	2.33	(2.00)	2.90      (1.53)
Suggesties voor lezen door de schoolleider (6)	0-1	.52	(.24)	.53      (.22)

Landelijk voert de schoolleiding gemiddeld 11 van de 15 activiteiten uit de onderwijskundig leiderschapsschaal uit (score van 1.42) (Van de Grift & Houtveen, 1999). De score bij beide metingen op de SOP-scholen ligt gemiddeld boven dit landelijk gemiddelde. Op de scholen voert de schoolleiding gemiddeld 13 van de 15 activiteiten uit. Het betreft de volgende activiteiten: De leerkrachten kunnen bij de schoolleiding terecht als ze problemen van leerlingen willen bespreken, de schoolleiding doet actief mee aan de keuze van nieuwe onderwijsmethoden en geeft leerkrachten het gevoel dat hun werk belangrijk is. De schoolleiding zorgt ervoor dat teamvergaderingen waardevolle onderwijskundige bijeenkomsten zijn en geeft hoge prioriteit aan onderwijsmethoden, die tot verbetering van de leerresultaten van alle leerlingen kunnen leiden. Verder zorgt de schoolleiding voor een op leren gericht schoolklimaat, toont waardering voor leerkrachten die hun werk goed doen en bespreekt tijdig de problemen die kunnen optreden bij de uitvoering van hun werk op school. Ook informeert de schoolleiding de

leerkrachten over nieuwe onderwijsmethoden en instructiematerialen, toont belangstelling voor wat er in de groepen gebeurt, benadrukt het regelmatig peilen van leerprestaties en spoort de leerkrachten aan tot verhogen van de leerprestaties. Tot slot brengt de schoolleiding de leerkrachten in contact met nieuwe ideeën en benaderingen die de leerling-prestaties kunnen verbeteren.

Twee van de activiteiten worden niet uitgevoerd. De schoolleiding geeft geen advies over de manier waarop de prestaties van zwakke leerlingen kunnen worden verbeterd én de schoolleiding begeleidt en ondersteunt de leerkrachten niet bij het verbeteren van de leerprestaties.

De standaarddeviatie is erg hoog. Dat wil zeggen dat de verschillen in waardering van het onderwijskundig leiderschap tussen leerkrachten groot zijn.

Gemiddeld geven de schoolleiders volgens de leerkrachten regelmatig suggesties voor het verbeteren van het leesonderwijs. Ook op deze schaal zijn de verschillen tussen de scholen en leerkrachten echter fors.

#### *Conclusie*

De schoolleiders geven gemiddeld vaak sturing aan het SOP-project gericht op implementatie en borging van het project. Jammer genoeg geldt dat gemiddeld niet voor de SOP-coach. Gemiddeld vindt slechts soms daadwerkelijke aansturing van het project op de werkvloer plaats.

De kwaliteit van het onderwijskundig leiderschap op de scholen wordt door de leerkrachten gemiddeld als zeer hoog gewaardeerd. Inhoudelijke bemoeienis van de schoolleiding in de vorm van suggesties ten aanzien van het leesonderwijs komt volgens de leerkrachten gemiddeld regelmatig voor. De verschillen tussen de scholen zijn echter groot.

### **11.7.2 School als gemeenschap**

Of verbeteringen op een school daadwerkelijk tot stand komen hangt naast een scala aan concrete maatregelen zoals in het bovenstaande vermeld tevens af van de cultuur in de school en de beleving van de leerkrachten ten aanzien van de vernieuwing. In deze paragraaf besteden we hier achtereenvolgens aandacht aan.



### *Schoolcultuur*

Het schoolklimaat en de schoolcultuur worden op twee aspecten bij de leerkrachten bevraagd.

Als eerste wordt gevraagd in welke mate leerkrachten zich ondersteund en gewaardeerd voelen door de schoolleiding bij de uitvoering van hun werk. Het gaat hier met andere woorden om de mate waarin de leerkrachten het schoolklimaat waarderen als zijnde functioneel voor hun beroepsuitoefening. Om dit in kaart te brengen is aan de leerkrachten de schaal 'functioneel werkklimaat' voorgelegd uit de DIS (Boersma, 1993). De schaal bestaat uit tien uitspraken, waarop met een vijfpuntsschaal kan worden geantwoord in welke mate de uitspraken van toepassing zijn op de school.

Als tweede is in kaart gebracht in hoeverre leerkrachten ervaren dat er op een professionele wijze samengewerkt kan worden in hun team. Om dit in kaart te brengen is gebruik gemaakt van een vragenlijst met hetzelfde meetdoel (Houtveen e.a., 2003). Leerkrachten kunnen op een zes-puntsschaal aangeven in welke mate de uitspraken voorkomen op hun school.

Tabel 11.12    Leerkrachtpercepties van de schoolcultuur op de SOP-scholen					
	Bereik	M aart 2003		Oktober 2003	
		Gem	(sd)	Gem	(sd)
Functioneel werkklimaat (10)	0-1	.44	(.16)	.42	(.16)
Mate van samenwerking in het team (17)	0-1	.51	(.10)	.54	(.15)

In tabel 11.12 zijn de gemiddelde scores en de bijbehorende standaarddeviaties opgenomen. De scores zijn gestandaardiseerd en kunnen liggen tussen 0 en 1.

De leerkrachten van de scholen die meedoen aan het SOP-project ervaren in hun werkomgeving dat zij vrij regelmatig ondersteund worden door de schoolleiding bij het doen van hun werk. De scores blijven over twee metingen stabiel, evenals de verschillen tussen de leerkrachten.

Tevens geven de leerkrachten aan dat er gemiddeld regelmatig in de teams wordt samengewerkt.

De schoolcultuur is daarmee niet voortreffelijk te noemen. Met name de ondersteuning door de schoolleider zoals ervaren door de leerkrachten is matig. Dit is een gevolg van de taakverdeling tussen de directieleden die op de meeste SOP-scholen is doorgevoerd. De directeuren van de scholen houden zich over het algemeen bezig met financiële en materiële zaken binnen de school en is daardoor niet zichtbaar betrokken bij het werk van de leerkrachten.

### *Beleving van leerkrachten*

Naar verwachting zijn er drie aspecten in de opvattingen en overtuigingen van leerkrachten die van invloed zijn op de implementatie van het SOP-project. Dit betreft 1. de mate waarin zij vertrouwen hebben in de eigen mogelijkheden om bij te dragen aan de leerprestaties van de leerlingen, 2. de mate waarin zij de vernieuwing naar eigen zeggen in de vingers hebben (intensiteit van de betrokkenheid) en 3. de mate waarin de leerkrachten gemotiveerd zijn de vernieuwing in te voeren (mening over het SOP-project). In maart en oktober 2003 is er een vragenlijst afgenomen bij de leerkrachten om zicht te krijgen op hun beleving ten aanzien van deze drie aspecten. In onderstaande tabel zijn de gemiddelde scores en standaarddeviaties vermeld. De scores op de schalen 'vertrouwen in eigen kunnen' en 'mening over het SOP-project' zijn gestandaardiseerd en kunnen liggen tussen -1 en 1. Beide schalen betreffen een attitudeschaal. Een score tussen -1 en 0 duidt op een negatieve attitude, een score tussen 0 en 1 duidt op een positieve attitude. De score 0 is neutraal. De scores op de schaal 'intensiteit van de betrokkenheid' liggen tussen -4 en 4.

<b>Tabel 11.13 Beleving van het SOP-project door de leerkrachten</b>					
	Bereik	Maart 2003		Oktober 2003	
		Gem	(sd)	Gem	(sd)
Vertrouwen in eigen kunnen (8)	-1-1	.27	(.20)	.28	(.26)
Intensiteit van de betrokkenheid (12)	-4-4	-.25	(2.11)	-.54	(2.48)
Mening over het SOP-project (6)	-1-1	.48	(.30)	.44	(.33)

Het vertrouwen dat de leerkrachten van de aan het SOP-project deelnemende scholen hebben in hun eigen mogelijkheden om goede resultaten te bereiken bij de moeilijke leerling-populatie waar zij mee te maken hebben, is 2003 gemiddeld constant behoorlijk positief. Aangezien uit onderzoek is gebleken dat er een duidelijke samenhang is tussen het vertrouwen in eigen kunnen om bepaalde doelen te bereiken en het daadwerkelijk realiseren van deze doelen, is deze bevinding gunstig voor het welslagen van het project (zie bijvoorbeeld Houtveen, Pijl, Pijl, Reezigt en Vermeulen, 1998). De verschillen tussen de leerkrachten zijn echter ook behoorlijk groot.

De mate waarin de leerkrachten naar eigen zeggen het SOP-project in de vingers hebben is gemeten met de schaal 'intensiteit van de betrokkenheid' (Houtveen en Van de Grift, 1993). De schaal bestaat uit twaalf uitspraken die een opklimming in de intensiteit van de betrokkenheid laten zien bij het werken aan een onderwijsvernieuwing. De opbouw bestaat uit een zestal dimensies die van eenvoudig naar complex gedrag lopen. De eerste dimensie

bestaat uit kennis nemen van de inhoud van een vernieuwing. De tweede bestaat uit het overzien van de praktische implicaties van de vernieuwing voor het eigen didactisch handelen. De derde dimensie betreft het doorleefd hebben van de implicaties van de vernieuwing. De vierde dimensie bestaat uit het globaal beheersen van de vernieuwing, de vijfde uit het opnemen van de vernieuwing in de dagelijkse routine en bij de zesde dimensie beheerst de leerkracht de vernieuwing. In het kader van het SOP-project geeft de schaal inzicht in hoe ver de leerkracht in zijn eigen perceptie is met de implementatie van het SOP-project. Hoe hoger de score op de schaal des te meer een leerkracht de vernieuwing in zijn eigen ogen in de vingers heeft. De gemiddelde score bij de eerste meting was -.25 en bij de tweede -.54. Hoewel er een daling te zien is, bevinden beide scores zich in de derde dimensie, het doorleefd hebben van de implicaties van de vernieuwing. De leerkrachten weten waar het bij de vernieuwing om gaat en zij overzien de praktische implicaties van de vernieuwing voor het eigen didactisch handelen. Aan implementatie in hun handelen zijn de leerkrachten naar eigen zeggen gemiddeld nog niet toegekomen. Ook nu zijn de verschillen tussen de leerkrachten echter zeer groot.

Deze bevinding wil niet zeggen dat de leerkrachten niet positief over het project zouden oordelen. De gemiddelde score is in 2003 behoorlijk positief en constant. De meningen zijn nogal verdeeld zijn. De laagste score bedraagt in oktober -.22 en de hoogste .88 bij de meting van oktober 2003.

### *Conclusie*

Op de SOP-scholen voelen de leerkrachten zich niet voor de volle 100 procent gesteund door de schoolleider en collega's bij de uitvoering van hun werk.

Het vertrouwen dat de leerkrachten gemiddeld hebben in hun eigen mogelijkheden om goede resultaten te bereiken bij de moeilijken leerling-populatie waar zij mee te maken hebben is behoorlijk positief. Het SOP-project zien zij gemiddeld als een goede manier om deze resultaten te bereiken. Tegelijkertijd zegt de gemiddelde leerkracht het project nog niet geïmplementeerd te hebben.

## **11.8 Presteren de leerlingen nog onvoldoende?**

Naarmate de scholen er beter in slagen de mogelijke oorzaken voor onderpresteren weg te werken, kan verwacht worden dat de prestaties van de leerlingen zullen toenemen. In onderstaande tabel staan de gegevens vermeld

van de betreffende scholen op de Cito-eindtoets voorafgaand en tijdens deelname aan het SOP-project.

<b>Tabel 11.14      Vergelijking van de gemiddelde standaardscores op de eindtoets basisonderwijs van het CITO</b>					
	'98-'99	'99-'00	'00-'01	'01-'02	'02-'03
Landelijk gemiddelde		534.5	535.1	535.0	535.0
Landelijk gemiddelde groep 7 scholen in de G4		526.0	527.8	528.1	527.9
Gemiddelde SOP-scholen	527.5	524.7	527.9	526.6	525.9
Gemiddelde groep 7 SOP-scholen	525.3	522.2	525.2	523.8	523.7

De gegevens in de tabel zijn gebaseerd op de gegevens zoals aangeleverd door vijf van de zes deelnemende scholen. Van deze vijf scholen kunnen er vier gerekend worden tot de groep zeven scholen. Vergelijking van de gemiddelde scores over de leerlingen van groep 8 van deze scholen leert, dat de gemiddelden structureel nog steeds onder het landelijk gemiddelde van alle scholen uit deze groep blijven.

### 11.9 Uit het dal?

Het is wellicht nog te vroeg om al effecten van het SOP-project te mogen verwachten in termen van de Cito-eindtoets scores. Op de eerste plaats omdat het project nog niet is afgerond. Op de tweede plaats hebben de schoolverlaters van 2003 nog niet gedurende hun gehele basisschoolloopbaan van de vruchten van het project kunnen plukken. Bij aanvang van het project zaten zij immers al in groep 5. Het definitief beantwoorden van de vraag of de scholen er bovenop zijn gekomen is daarom nu niet aan de orde. Door per hoofdoorzaak voor onderpresteren na te gaan of deze nog aan de orde is anno 2003 ontstaat al wel een beeld van de mate waarin de scholen uit het dal gekropen zijn.

Ten aanzien van de eerste hoofdoorzaak voor onderpresteren: 'Het leerstof aanbod is ontoereikend', kunnen we het volgende opmerken. Het onderwijsaanbod voor lezen is op de betreffende scholen sterk verbeterd. Voor de gemiddelde en betere leerling is het aanbod toereikend. Voor de zwakkere leerlingen lijkt dit niet het geval, gegeven het niet op alle scholen structureel uitbreiden van de leer- en instructietijd voor zwakke leerlingen, het ontbreken van afstemming tussen inhoud en didactiek in de reguliere les en de remedial teaching en het ontbreken van afspraken en planningen waardoor gegarandeerd wordt dat de methoden in elke groep uitgemaakt worden.

Ten aanzien van het te boven komen van de tweede hoofdoorzaak voor onderpresteren (niet alle leerlingen hebben alle leerstof aangeboden gekregen) kan het volgende gesteld worden: De leerkrachten van de aan het SOP-project deelnemende scholen zijn gemiddeld uitstekend wat betreft basaal instructiegedrag, houding naar de kinderen, organisatie van de lessen en tijdsbesteding en aandacht voor leerstrategieën. De instructie is echter zowel wat betreft de inhoud als de tijd nog onvoldoende afgestemd op verschillen tussen leerlingen, weinig activerend en weinig gericht op het bevorderen van een zelfstandige leerhouding bij de leerlingen. De regie is vrijwel volledig in handen van de leerkrachten.

Naast zwak didactisch handelen kan ook verkeerde leerlingenzorg er de oorzaak van zijn, dat niet alle leerlingen alle leerstof aangeboden hebben gekregen. Onder verkeerde leerlingenzorg vatten we elke vorm van differentiatie tussen leerlingen die er niet op gericht is bij alle leerlingen tenminste minimumdoelen te behalen én die niet gericht is op behoud of herstel van aansluiting bij de groep als geheel.

Vóór aanvang van het project diende deze hoofdoorzaak voor onderprestatie zich op twee van de zes scholen aan. Op de ene school komt het werken met individuele leerlijnen voor. Op de andere school volgen de zwakste leerlingen buiten de les een eigen programma met verlaagde doelen onder begeleiding van de leerlingbegeleider.

In de loop van het project is deze situatie niet veranderd.

Het geen zicht hebben op de leerling-resultaten (derde hoofdoorzaak) door het ontbreken van methode onafhankelijke toetsen is van de baan.

Ook van een (langdurig) disfunctionerende schoolorganisatie is op geen van de scholen nog sprake.

Samenvattend concluderen we dat de scholen al een flink eind uit het dal gekropen zijn. Een zwak punt is het omgaan met verschillen gebleven. Zowel het aanbod, als het toebedelen van leertijd, als het instructiegedrag is onvoldoende om tegemoet te komen aan de zwakke leerling.

## Literatuur

Adelman, H.S., & Taylor, L. (1983). Enhancing motivation for overcoming learning and behavior problems. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 384-392.

Allington, R.L. (Ed). (1995). *Teaching struggling readers, Advice for helping children with reading/learning disabilities*. Albany: International Reading Association.

Anderson, L., Evertson, C. & Brophy, J. (1979). An experimental study of effective teaching in first grade reading groups. *The Elementary School Journal*, 79, 193-222.

Anderson, L.M., Stevens, D.D., Prawat, R.S., & Nickerson, J. (1988). Classroom Task Environments and Students' Task-related Beliefs. *The Elementary School Journal*, 88(3), 281-295

Baker, Eva e.a. (n.g.). *What makes a good school*. A guide for parents seeking excellence in education. Los Angeles: CRESST.

Barber, M. & Dann, R. (eds) (1996). *Raising Educational Standard in Inner Cities*. Londen: Cassell.

Berg, R. van de & Vandenberghe, R. (1981). *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg: Zwijzen.

Berg, R. van de & Vandenberghe, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid. Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijzen.

Boersma, R.S. (1993). *Het ontwikkelingstraject diagnose instrument schoolverbetering*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Utrecht.

Brown, A. (1978). Knowing when, where and how to remember. In: Glaser, R. (Ed.). *Advances in instructional psychology (vol 1)*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Carter, S.C. (2000). *No Excuses. Lessons from 21 High-Performing, High-Poverty Schools*. Washington: The Heritage Foundation.

Clay, M. (1991). *Becoming Literate. The construction of Inner Control*. Portsmouth: Heinemann.

Clay, M. (1993). *Reading Recovery. A Guidebook for Teachers in Training*. Portsmouth: Heinemann.

Cohen, E.G. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64 (1), 1-35

Cooper, J.D. (1996). *Literacy, Helping Children Construct Meaning*. Boston/New York: Houghton Mifflin Company.

Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 173-184.

Dijkstra, R. & Vijver, W. van de (2000). *Landelijk Schoolverbeteringsproject Kwaliteitsversterking Rekenen en Wiskunde*. Amersfoort: CPS

Eagly, A.H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.

Ellis, E.S. & Wothington, L. (1994). *Research Synthesis on Effective Teaching Principles and the Design of Quality tools for Educators*. Technical Report No. 5. Oregon: University of Oregon.

Ellis, E.S. & Friend, P. (1991). Adolescents with learning disabilities. In: Wong, B.Y.L. (ed), *Learning about learning disabilities*. New York: Academic Press.

Evans, R. (1999). *The Human Side of School Change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Fisher, Berliner, Filby, Marlieve, Cohen & Denshaw (1980). Teaching behaviors, academic learning time, and student achievement: An overview. In C. Denham and A. Lieberman (Eds.), *Time to learn: A review of the beginning teacher evaluation study*. Washington, DC: Department of Health, Education, and Welfare.

Foorman, B.R., Francis, D.J., Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A. & Fletcher, J.M. (1998). In B.A. Blanchman (1997). *The Case for Early Reading Intervention and Dyslexia. Implications for Early Intervention*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Fountas, I.C. & Pinnell, G.S. (1996). *Guided Reading. Good First Teaching for all Children*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Gamoran, A. (1992). Is ability grouping equitable: Syntheses of Research. *Educational Leadership*, 50 (1), 11-17.

Gray, J. (2000). *Causing Concern but Improving: A Review of Schools' Experience*. London: DfEE.

Grift, W. van de (1984). *De invloed van schoolleiders en het schoolklimaat op de prestaties van leerlingen: een overzicht van 14 onderzoeken en 3 schoolverbeteringsprojecten*. (sco-cahier no 26), Amsterdam: SCO.

Grift, W. Van de & Akkermans, W. (1991). Onderwijskundig leiderschap en leerlingprestaties in het basisonderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 16(4), 244-257.

Grift, W. van de, & Houtveen, T. (1991). Principals and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(1), 53-70.

Grift, W. van de (2001). Waarom hebben sommige scholen onderprestatie? *BasisSchoolManagement* 15, (1), 1-9.

Hallam, S., & Toutounji, I. (1996). *What do we know about the ability grouping of pupils by ability? A research review*. Oregon: University of Oregon.

Harris, A. (2003). *Leading Improvement in Schools facing Challenging Contexts*. Een paper gepresenteerd op the American Educational Research Association te Chicago.



Hopkins, D., Harris, A. & Jackson, D. (1997). Understanding the School's Capacity for Development: Growth States and Strategies. *School Leadership and Management*, 17 (3), 401-411.

Hopkins, D. (2001) *School Improvement for Real*. London: Falmer Press.

Houtveen, Th. & Grift, W. van de (1993). *De intensiteit van betrokkenheid van onderwijsgeevenden bij het werken aan onderwijsvernieuwingen*. Utrecht: ISOR.

Houtveen, A.A.M. & Booij, N. (1994). *Het meten van integrale leerlingenzorg: Adaptief onderwijs en schoolontwikkeling*. Utrecht: ISOR.

Houtveen, A.A.M. (1997). De werkvloer. In: J.L. Peschar & C.J.W. Meijer. (1997). *WSNS op weg. De evaluatie van het 'Weer Samen Naar School'-beleid*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Houtveen, A.A.M., Pijl, S.J., Pijl, Y.J., Reezigt, G.J., & Vermeulen, C.J. (1998). *Adaptief onderwijs: stand van zaken in het WSNS-proces*. De Lier: ABC

Houtveen, A.A.M., Booij, N., Jong, R. de & Grift, W.C.J.M. van de (1999). Adaptive instruction and pupil achievement. *School Effectiveness and School Improvement* 10 (2), 172-193.

Houtveen, Th., Mijs, D., Vernooy, K. en Roelofs, R. (2000). *Omgaan met verschillen bij beginnend lezen*. Delft: Eburon

Houtveen, A.A.M. & Reezigt, G.J. (2000). Succesvol Adaptief Onderwijs. Handreikingen voor de praktijk. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink b.v.

Houtveen, A.A.M. (2002). *Begrijpend leesonderwijs dat werkt : evaluatie van het adaptieve schoolverbeteringsproject 'Kwaliteitsverbetering Begrijpend Lezen'*. Utrecht: ICO-ISOR, Universiteit Utrecht.

Houtveen, Th., Mijs, D., Vernooy, K., Van de Grift, W. & Koekebacker, E. (2003). *Risicoleerlingen bij technisch lezen. Beschrijving en evaluatie van het*

project 'Beginnend lezen en omgaan met verschillen.' Utrecht: Universiteit Utrecht, ISOR

Inspectie van het Onderwijs (1999). *Onderwijsverslag over het jaar 1998*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2000). *Onderwijsverslag over het jaar 1999*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2001). *Onderwijsverslag over het jaar 2000*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Joyce, B. & Showers, B. (1995). *Student Achievement Through Staff Development. Fundamentals of School Renewal*. (2<sup>nd</sup> ed.). White Plains: Longman.

Kool, E. & Ley, A. Van der (1985). Planmatig handelen. In: Ley, A. Van der (Red.). *Zorgverbreding. Bijdragen uit speciaal onderwijs aan basisonderwijs*. Nijkerk: Intro.

Kounin, J.S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kulik, J.A., & Kulik, C.L.C. (1990). Effectiveness of mastery learning programmes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 60, 265-299.

Lem, P., Veenman, S., Nijssen, F., & Roelofs, E. (1988). *Omgaan met combinatieklassen: Verslag van een teamgerichte nascholing*. 's-Gravenhage: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs.

McCallion, P. (2001). *Achievement for all*. London: The Stationary Office.

Maden, M. & Hillman, J. (1996). *Success Against the Odds*. London: Routledge

Mitchell, C. & Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Muys, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 149-175.

Oakes, J., Gamaron, A. & Page, R.N. (1992). Curriculum differentiation : Opportunities, outcomes and meanings. In. P.W. Jeackson (ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp 570-609) Washington DC: AERA.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen. (2000). *Onderwijskansen. Ruimte voor kwaliteit bij de aanpak van onderwijsachterstanden*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen.

Pearson, D. (1999). Research and the Teaching of Reading.  
<http://ed-web3.educ.msu.edu/cspds/211/sld002.htm>

Phares, E.J. (1968). Differential utilization of information as a function of international external control. *Journal of Personality*, 36, 649-662.

Reezigt, G.L., Houtveen, A.A.M. & Grift, W. van de (2002). *Ontwikkelingen in en effecten van adaptief onderwijs in de klas en integrale leerlingenzorg op schoolniveau*. Groningen: GION

Reynolds, D., Hopkins, D., Potter, D. Chapman, C. (2001). *School Improvement for Schools facing Challenging Circumstances: A Review of Research and Practice*. London: DfEE.

Rosenholz, S. (1989). *Teachers'workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.

Scheerens, J. (1989). *Wat maakt scholen effectief?: samenvatting en analyse van onderzoeksresultaten*. 's-Gravenhage: SVO

Scheerens, J. & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.

Slavin, R.E. (1996) *Education for All: Contexts of Learning*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.

Smith, E. (1976). Implementation of the Self-schedule System: The teachers perspective. In: Wang, M.C. (Ed.). (1976/9). *The self-schedule system for instructional-learning management in adaptive school learning environment*. Pittsburgh: University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center.

Snow, C.E., Burns, S. & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington: National Academy Press.

Sociaal en Cultureel Planbureau (1999) Rapportage minderheden 1999: positie in het onderwijs en op de arbeidsmarkt. Den Haag; Sociaal en Cultureel Planbureau/ Elsevier.

Stoll, L. & Meijers, K. (1997). *No Quick Fixes. Perspectives on Schools on Difficulty*. Londen: Falmer Press.

Teddlie, C. & D. Reynolds (2000). *The international Handbook of School Effectiveness Research*. London/New York: Falmer Press.

Thomas, A & Pashly, B. (1982). Effects of classroom training on LD students' task persistence and attributions. *Learning Disability Quarterly*, 5,. 133-144.

Tyler, S. (1979). Time-sampling: A matter of convention. *Animal Behavior*. 27, 801-810.

US Department of Education (2001). *School Improvement Report. Executive Order on Actions for turning around in low-performing Schools*. Washington D.C.: US. Department of Education.

Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E., & Nijssen, F. (1992). *Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement: Een schoolverbeteringsprogramma voor eenvoudige en combinatieklassen*(derde druk). Amsterdam: Swets & Zeitlinger

Vernooy, K. (1999). *Effectief omgaan met verschillen tijdens het beginnend lezen. Het BOV-interventieproject*. Amersfoort: CPS.

Vernooy, K. (2001). Scholen die hun resultaten willen of moeten verbeteren. *BasisSchoolManagement* 15, (1), 22-27

Vernooy, K. (2002). *Effectief omgaan met verschillen tijdens het beginnend lezen. Het BOV-interventieproject*. Amersfoort: CPS.

Walmsley, S.A. & R.L. Allington (1995). Redefining and Reforming Instructional Support Programs for At-Risk Students..In: Allington, R.L. & S.A. Walmsley (eds) (1995). *No Quick Fix, Rethinking Literacy Programs in America=s Elementary Schools*. New York: Teachers College Press.

Zoelen, L. van, Aert, L. van & Houtveen, A.A.M. (1996). *Effecten van beleidsvorming*. Utrecht: ISOR-Onderwijsresearch.

Zoelen, L. van, & Houtveen, A.A.M. (2000). *Naar effectieve schoolverbetering. Resultaten van het onderzoek naar de effecten op leerkracht- en leerlingniveau van het adaptief onderwijsproject 'Kwaliteitsverbetering Rekenen en Wiskunde'*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ISOR.